CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION
2003-2004

L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE : valoriser toutes les avenues

Québec

MONSIEUR MICHEL BISSONNET
PRÉSIDENT DE L'ASSEMBLÉE NATIONALE
HÔTEL DU PARLEMENT
QUÉBEC

Monsieur le Président,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous transmets le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 2003-2004.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation,

Pierre Reid
Québec, décembre 2004

MONSIEUR PIERRE REID
MINISTRE DE L'ÉDUCATION
HÔTEL DU PARLEMENT
QUÉBEC

Monsieur le Ministre,

Conformément à la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (L.R.Q., c. C-60, article 9, alinéa c), je vous transmets le rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 2003-2004.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président,

Jean-Pierre Proulx
Sainte-Foy, décembre 2004

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation est un organisme gouvernemental autonome, composé de 22 membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise.

Il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur tout ce qui concerne l'éducation, de la petite enfance à l'âge adulte.

Le Conseil compte aussi cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : primaire, secondaire, collégial, enseignement et recherche universitaires, éducation des adultes.

Il peut solliciter des opinions, recevoir et entendre les requêtes et suggestions du public en matière d'éducation, et faire effectuer les études et recherches nécessaires à la poursuite de ses fins.

Le Conseil a confié la préparation de ce rapport annuel à un comité composé de :

PRÉSIDENCE DU COMITÉ
PREMIÈRE ANNÉE :
RECHERCHE ET CONSULTATION

PIERRE HARRISON
Directeur des études,
Cégep du Vieux Montréal
Membre du Conseil
(de septembre 2001 à février 2004)

DEUXIÈME ANNÉE :
ORIENTATIONS ET RÉDACTION DU RAPPORT

PIERRE DORAY
Membre de la Commission de l'éducation des adultes (de septembre 2001 à août 2003)
Professeur de sociologie, Université du Québec à Montréal (UQAM)

MEMBRES

YVON BELLEMARE
Membre de la Commission de l'enseignement primaire
Ex-directeur de l'école institutionnelle Saint-Jacques et de la Jeune-Relève

LAURENT CHAPDELAINE
Responsable des mesures en emploi, Emploi-Québec

LUCIE COUSINEAU
Membre de la Commission de l'enseignement collégial
Directrice de l'École nationale d'aéronautique

CLAUDE GIRARD
Membre de la Commission de l'enseignement secondaire (de septembre 2001 à août 2003)
Ex-directeur adjoint d'école primaire, Commission scolaire des Premières-Seigneuries

JOCELYNE MATHIEU
Membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (d'octobre 2000 à août 2003)
Professeure titulaire d'ethnologie
Présidente de la Commission des études, Université Laval

COORDINATION

Francesco Arena
Directeur des études et de la recherche

RÉDACTION

Francesco Arena
Marie Dufour
Consultante

COORDINATION DES CONSULTATIONS

Guylaine Doré
Agente de recherche

RECHERCHE

Niambi-Mayasi Batiotila,
Hélène Bergeron, Suzanne Bouchard,
Carol Gilbert, Danielle Pageau,
Hélène Pinard
Agents de recherche

COLLABORATION À LA RÉALISATION DES CONSULTATIONS

Nous remercions les personnes suivantes :

Isabelle Coulombe
Conseillère d'orientation,
Cégep de la Gaspésie et des Îles

Daniel Ducharme
Service de la formation continue,
Cégep de Jonquière

Esther Dufour
Service de la formation continue,
Cégep de Jonquière

Karine Laviolette
Étudiante au doctorat, Université Laval

Valérie Horth
Étudiante à la maîtrise, Université Laval

Martin Bouchard
Consultant, ex-directeur d'école primaire et d'école secondaire

SOUTIEN TECHNIQUE

Secrétariat :
Myriam Robin

Documentation :
Patricia Rehel
Francine Vallée

Édition :
Michelle Caron
Céline Dubois

Révision linguistique :
Isabelle Tremblay

CONCEPTION GRAPHIQUE

Bleu Outremer

Rapport adopté à la 533e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 15 octobre 2004.

ISBN : 2-550-43526-5

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 2004
Bibliothèque nationale du Canada, 2004

Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

La reproduction est autorisée à condition de mentionner la source.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1
LES POINTS TOURNANTS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE 5

1.1. La réforme de l'éducation à partir de 1964 6
1.1.1. Les intentions initiales visant l'enseignement professionnel 7
1.1.2. Des réalisations découlant de la réforme 8

1.2. Les ajustements des années 80 10
1.2.1. La réforme de la formation professionnelle au secondaire 10
1.2.2. Le renouveau au collégial 14
1.2.3. L'ajustement de la formation universitaire aux besoins socioéconomiques 16
1.2.4. L'éducation à la vie professionnelle chez les adultes 17

1.3. La réforme éducative de 1997 et ses suites 19
1.3.1. L'accès à la réussite éducative 20
1.3.2. Les orientations en matière de formation professionnelle et de formation technique 21
1.3.3. La diversification des parcours au secondaire régulier 21
1.3.4. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue 22

1.4. Ce que le Conseil retient 23

CHAPITRE 2
LES ACQUIS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE 25

2.1. L'accessibilité : un défi permanent 26
2.1.1. L'accès au secondaire professionnel 28
2.1.2. L'accès au collégial technique 32
2.1.3. L'accès à l'université 34
2.1.4. L'accès en région : une zone d'inquiétude 36
2.1.5. Ce que le Conseil a entendu 37

2.2. Préparer les étudiants à l'évolution du monde du travail 39
2.2.1. Une formation professionnelle au secondaire mieux ajustée au monde du travail 39
2.2.2. Une formation technique mieux adaptée mais exigeante 42
2.2.3. Une formation universitaire plus ouverte aux besoins socioéconomiques 45
2.2.4. Accroître le nombre de stages en milieu de travail 47
2.2.5. Ce que le Conseil a entendu 48

2.3. Ce que le Conseil retient 51

CHAPITRE 3
LE CHEMIN VERS LA QUALIFICATION : EMBÛCHES ET DIFFICULTÉS 55

3.1. L'orientation : un choix difficile 56
3.1.1. Des observations révélatrices 56
3.1.2. Les témoignages des étudiants et des acteurs du milieu 59
3.1.3. Une orientation et des choix incertains 61
3.1.4. L'orientation professionnelle : à la recherche de solutions 63
3.1.5. Les besoins des étudiants tels qu'ils émergent des propos recueillis 63

3.2. Diversifier les options : des essais plus ou moins réussis 64
3.2.1. Au secondaire régulier : des expériences de diversification 65
3.2.2. Au secondaire professionnel : des essais 67

3.3. Persévérer jusqu'au diplôme : trop d'abandons 70
3.3.1. La persévérance au secondaire professionnel 70
3.3.2. La persévérance au collégial technique 72
3.3.3. La persévérance à l'université 74

3.4. Progresser tout au long de la vie : des obstacles majeurs 75
3.4.1. La formation qualifiante durable : la question de la formation générale 75
3.4.2. Ce que le Conseil a entendu 78
3.4.3. La reconnaissance des acquis ou des compétences : un besoin urgent 81

3.5. Ce que le Conseil retient 86

CHAPITRE 4
UNE ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE TOUT AU LONG DE LA VIE : L'URGENCE D'AGIR 89

4.1. Favoriser un choix professionnel valorisant 91
4.1.1. Prendre acte que l'orientation professionnelle est essentielle à la réussite éducative à tous les ordres d'enseignement 91
4.1.2. Reconnaître que la valorisation de la formation professionnelle du secondaire est au cœur de la démarche de maturation personnelle et professionnelle 92
4.1.3. Donner aux étudiants la possibilité et les moyens de choisir 93
4.1.4. Des expériences à suivre ou à généraliser 93

4.2. Assurer une formation polyvalente et durable 98
4.2.1. Pour une formation durable à la vie professionnelle 98
4.2.2. La formation générale tout au long de la vie : un besoin 99
4.2.3. Des balises pour éduquer à la vie professionnelle 104

4.3. Reconnaître et certifier les compétences acquises 105
4.3.1. Certifier les compétences des étudiants : le défi de l'évaluation des compétences 106
4.3.2. Choisir un parcours de formation : le défi de l'acquisition des compétences manquantes 109
4.3.3. S'assurer que les développements nécessaires auront lieu 112

4.4. Accorder les ressources nécessaires 116
4.4.1. Un financement d'appui au développement 117
4.4.2. Un financement d'appui à la collaboration et à l'innovation 119

4.5. Ce que le Conseil retient 121

CONCLUSION 125

BIBLIOGRAPHIE 142

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1
Évolution du taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires, collégiales ou universitaires en pourcentage de la population québécoise ayant l'âge prévu, de 1975-1976 à 2001-2002 27

Tableau 2
Évolution du nombre d'étudiants inscrits au secondaire professionnel dans un programme conduisant à l'AFP, au DEP ou à l'ASP, de 1992-1993 à 2001-2002 29

Tableau 3
Répartition régionale selon le groupe d'âge des étudiants inscrits au secondaire professionnel dans un programme conduisant au DEP, à l'ASP ou à l'AFP, en 2001-2002 30

Tableau 4
Évolution du nombre d'étudiants inscrits et de diplômes décernés dans les programmes techniques conduisant au DEC et dans les programmes menant à l'AEC, de 1995-1996 à 2002-2003 33

Tableau 5
Évolution du nombre d'étudiants inscrits aux programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat, de 1995-1996 à 2002-2003 35

Tableau 6
Inscriptions dans les diverses options de formation au secondaire régulier et au secondaire professionnel, de 1994-1995 à 2002-2003 69

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1
Personnes entendues par le Conseil et le comité du rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 131

Annexe 2
Note sur les consultations et les entrevues menées auprès d'acteurs du milieu de l'éducation 135

Annexe 3
Données sur l'éducation à la vie professionnelle 138

NOTE LIMINAIRE

Tout au long du présent rapport, le Conseil utilise l'expression « éducation à la vie professionnelle » pour embrasser toute formation offerte au secondaire, au collégial ou à l'université, y compris à l'éducation des adultes, qui prépare l'étudiant à l'exercice d'un métier, d'une fonction technique ou d'une profession. Il s'inspire en cela de l'expression « préparation à la vie professionnelle » utilisée par le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (rapport Tremblay, 1962).

Le Conseil a choisi cette expression d'ensemble pour tenir compte des différents aspects de son questionnement et pour se rapprocher du point de vue des étudiants. Ce choix tient aussi à des raisons pratiques puisque, au Québec, l'expression « formation professionnelle » désigne la formation offerte au secondaire qui mène à l'exercice d'un métier, alors que l'expression « formation technique » désigne, pour sa part, l'enseignement à caractère professionnel au collégial. Nous ne disposons d'aucun terme à la fois général et distinctif pour désigner la formation à caractère professionnel offerte à l'université, bien qu'y soient reconnus les formations qui conduisent à l'exercice des professions régies par les ordres professionnels, ainsi que les autres types de formation universitaire, y compris la formation de chercheurs.

Le Conseil utilise l'expression « secondaire régulier » plutôt que « secondaire général » pour éviter toute confusion avec la « formation générale », car celle-ci peut toucher tous les ordres d'enseignement ainsi que l'éducation des adultes. De même, le Conseil emploie les expressions « secondaire professionnel » et « collégial technique » pour des raisons de commodité.

Par ailleurs, le terme « étudiant » est employé ici au sens générique pour désigner toute personne, jeune ou adulte, qui fréquente un établissement d'enseignement, qu'il s'agisse du primaire, du secondaire, du collégial ou de l'université.

Version électronique :

Quelques corrections mineures ont été apportées à la version électronique.

INTRODUCTION

Le développement de la société québécoise tient de plus en plus à la capacité de sa population d'apprendre, de communiquer, de créer, d'innover, d'entreprendre. Pour développer leur plein potentiel et participer activement à la vie de la société, les personnes qui la composent doivent nécessairement atteindre des niveaux élevés d'éducation et maîtriser des savoirs et des compétences complexes et variés, tant dans leur vie personnelle que dans leur vie professionnelle.

Lorsqu'on examine l'évolution du système d'éducation au Québec, on constate que les transformations des deux dernières décennies ont été marquées, notamment, par deux préoccupations qui continuent d'habiter les acteurs de l'éducation. La première touche la réussite éducative du plus grand nombre de personnes : on veut contrer le décrochage scolaire, faciliter le retour aux études et encourager l'obtention d'un diplôme. La seconde concerne la formation de type professionnel : on veut former un personnel qualifié en nombre suffisant pour répondre aux besoins changeants de la société. Ces deux préoccupations forment la toile de fond de la réflexion du Conseil sur l'éducation à la vie professionnelle, prise au sens de toute formation offerte au secondaire, au collégial ou à l'université, y compris à l'éducation des adultes, et qui prépare l'étudiant à l'exercice d'un métier, d'une fonction technique ou d'une profession (voir la note liminaire).

Le Conseil a d'ailleurs examiné, à diverses occasions, plusieurs aspects de l'éducation à la vie professionnelle, notamment dans un avis portant sur la formation professionnelle au secondaire (1992), dans son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 1996-1997, qui traitait de l'insertion sociale et professionnelle, dans un avis traitant de la reconnaissance des acquis à l'éducation des adultes (2000), dans son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, axé sur les priorités de l'éducation, et dans un récent avis portant sur les programmes d'études techniques qui conduisent au diplôme d'études collégiales (2004).

Si le Conseil revient sur cette question, c'est tout d'abord parce qu'elle revêt une importance stratégique qui découle notamment des constats suivants :

- l'accès à l'éducation et l'accès au diplôme se sont peu améliorés depuis une dizaine d'années;
- un trop grand nombre de personnes, surtout des jeunes de moins de 20 ans, sortent du système d'éducation sans qualification suffisante;
- le besoin croissant de personnel de mieux en mieux qualifié se traduit périodiquement par des pénuries ou des surplus sectoriels;
- le système d'éducation ne favorise pas la diversité ni la continuité des cheminements éducatifs entre les différents secteurs de formation, notamment entre le secondaire professionnel et le collégial technique.

Ces constats, largement connus, interpellent le système éducatif dans son ensemble. Les responsables et les acteurs du milieu de l'éducation ont en effet consacré beaucoup de leurs efforts à la mise en œuvre de réformes, de révisions et de changements qui ont modifié de manière importante les curriculums éducatifs ainsi que les conditions et les modes d'enseignement et d'apprentissage, notamment au secondaire professionnel, au collégial, à l'université, de même qu'au primaire et au secondaire réguliers. La situation est aussi appelée à changer en éducation des adultes, notamment avec la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

Tous ces efforts passés et présents visaient et visent encore à redresser une situation préoccupante afin que tous les étudiants, quel que soit leur âge, puissent entreprendre et réussir des études et progresser dans leur vie en société. Mais en dépit d'avancées certaines en matière d'éducation à la vie professionnelle, des problèmes importants demeurent, comme si les appels à l'action et les mesures mises en œuvre pour les résoudre s'avéraient timides ou inopérants. Les études et les rapports sur ces questions abondent et de multiples solutions ont été envisagées à un point ou à un autre du système d'éducation.

C'est pourquoi le Conseil reprend, dans le présent rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, la question de l'éducation à la vie professionnelle. Il le fait dans une perspective renouvelée qui mise avant tout sur le développement du système d'éducation à la vie professionnelle, en le considérant comme un moyen privilégié de résoudre ces problèmes persistants. En conséquence, le Conseil ne propose pas de recettes pour résoudre à la pièce chacun des problèmes existants. Il s'inscrit plutôt dans une perspective plus large afin de comprendre comment l'éducation à la vie professionnelle peut contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre et préparer les jeunes et les adultes à exercer avec compétence un métier, une fonction technique ou une profession et à se développer tout au long de leur vie professionnelle.

L'éducation à la vie professionnelle est déterminante pour atteindre cet objectif et, conséquemment, ne peut être considérée en marge du système d'éducation. Pour le Conseil, les questions principales qui se posent sont les suivantes : *En quoi l'éducation à la vie professionnelle peut-elle contribuer davantage à la réussite et à la qualification de tous les Québécois et Québécoises ? Comment cette contribution peut-elle être améliorée et fermement soutenue ?*

Il est difficile de répondre à ces questions, car le sujet est fort complexe. L'éducation à la vie professionnelle vise en effet des étudiants de tous les âges, touche tous les ordres d'enseignement et l'éducation des adultes, comprend de nombreux programmes d'études, mobilise de nombreux acteurs des milieux de l'éducation et du travail, suscite de multiples points de vue.

Au cours des 40 dernières années, l'éducation à la vie professionnelle a mis l'accent tantôt sur la démocratisation de l'éducation, tantôt sur les besoins de développement de l'institution éducative, tantôt sur les besoins de main-d'œuvre du monde du travail. Par contre, elle ne paraît pas avoir pris en considération avec la même intensité les capacités différenciées et les aspirations des étudiants. C'est depuis la tenue des États généraux sur l'éducation et le début de la réforme de l'éducation en 1997 que cette préoccupation est reconnue explicitement comme une trame de fond du développement de l'institution éducative.

Le Conseil reconnaît que cette perspective est centrale pour le développement de l'éducation à la vie professionnelle. Aussi a-t-il choisi de l'examiner en prenant comme angle d'observation et de réflexion le point de vue des étudiants, puisque le système d'éducation est d'abord fait pour eux. Tout en s'inscrivant dans une approche systémique, le Conseil s'est toutefois donné des balises pour aborder ce sujet complexe. Ainsi, le présent rapport traite essentiellement de la formation initiale et de l'éducation des adultes dans le système éducatif. Le Conseil n'y aborde pas le vaste champ du perfectionnement de la main-d'œuvre, ni les autres types de formation, ni les conditions ou les besoins de formation en milieu de travail[1].

1. Voir notamment, comme complément, l'avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé *La formation continue du personnel des entreprises : un défi pour le réseau public d'éducation* et publié en 1998.

Pour enrichir sa réflexion, le Conseil a procédé à des rencontres et à des entrevues avec des personnes issues du milieu de l'éducation à la vie professionnelle. Les membres du Conseil et ceux du comité du rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation ont ainsi entendu des experts et des acteurs du milieu de l'éducation ainsi que des acteurs du monde du travail. Des entrevues de groupe ont été réalisées auprès de 275 étudiants de divers âges inscrits au secondaire régulier, au secondaire professionnel, au collégial technique et à l'université. Des entrevues ont aussi été menées auprès d'enseignants du secondaire et du collégial de même que de responsables de la formation professionnelle. Enfin, une trentaine de professionnels de l'orientation, que ce soit au secondaire, au collégial ou à l'université, ont répondu à un questionnaire[2].

De nature qualitative, les résultats de ces rencontres et de ces entrevues illustrent les préoccupations des personnes consultées à l'égard de l'éducation à la vie professionnelle, et ce, aux divers ordres d'enseignement. Leurs points de vue ne sont pas toujours représentatifs de l'ensemble des acteurs concernés, mais ils ne sont pas pour autant atypiques. Sur plusieurs aspects, ils concordent avec ceux que révèlent des consultations antérieures du Conseil, les résultats des enquêtes et des sondages disponibles sur le sujet, ainsi que le contenu des colloques tenus périodiquement dans le milieu de l'éducation. Les points de vue recueillis permettent de jeter un éclairage sur le chemin qui reste à parcourir.

Le présent rapport est constitué de quatre chapitres, les trois premiers étant de l'ordre du bilan et le dernier, de l'ordre des orientations. Le premier chapitre met en relief les principaux développements qui ont façonné l'éducation à la vie professionnelle depuis 40 ans. Il passe en revue les réformes entreprises depuis le milieu des années 60 jusqu'à aujourd'hui, notamment la réforme de la formation professionnelle au secondaire depuis 1986, le renouveau au collégial depuis 1993, les changements à l'université et la réforme récente du primaire et du secondaire réguliers, sans oublier l'éducation à la vie professionnelle des adultes depuis le début des années 80.

Le deuxième chapitre présente les acquis en matière d'éducation à la vie professionnelle et les possibilités qui sont offertes aux étudiants, notamment sur le plan de l'accessibilité des programmes d'études, de l'arrimage de la formation spécialisée avec les besoins des milieux du travail, de la place croissante de la formation pratique et des stages. On y souligne aussi la situation particulière en région de l'éducation à la vie professionnelle.

Le troisième chapitre porte sur les principales questions en suspens et les problèmes persistants qui méritent une réponse et des actions concrètes. On y traite des questions d'orientation et de choix professionnels des étudiants, des options et des voies de formation qui leur sont présentement offertes, de la persévérance aux études, de la place de la formation générale, de même que de la reconnaissance des acquis et des compétences. On y traite également des questions plus spécifiques et tout aussi importantes de la place des jeunes au secondaire professionnel et de la continuité des cheminements éducatifs entre cette formation et la formation technique au collégial.

2. L'annexe 1 présente la liste des personnes entendues et l'annexe 2 la démarche qui a été suivie pour la réalisation des entrevues et du complément d'enquête par un questionnaire.

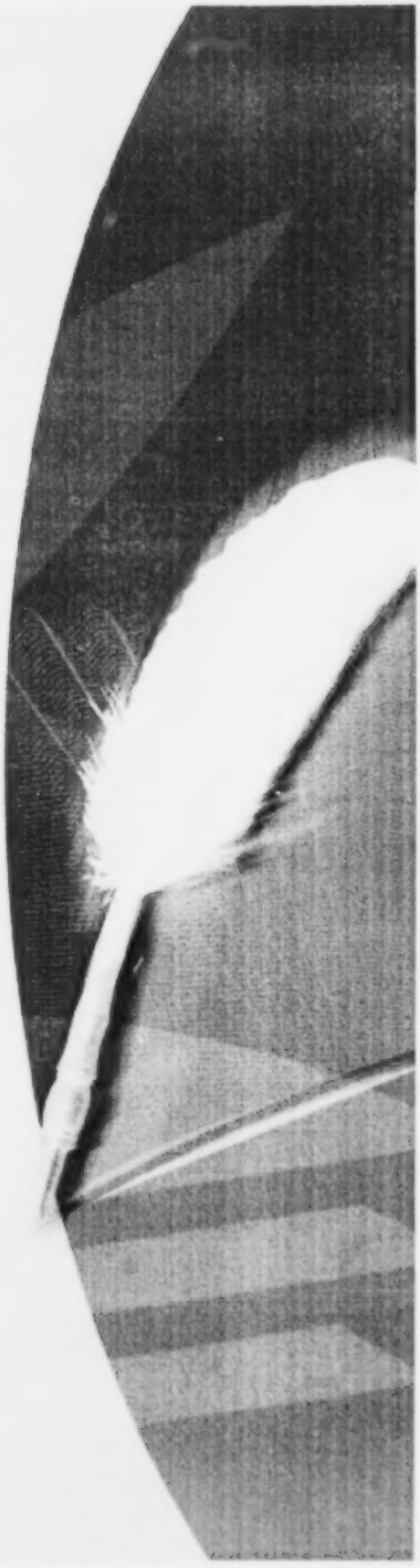
Le quatrième et dernier chapitre s'inscrit dans une perspective de développement et de résolution de problèmes. Le Conseil y insiste sur la nécessité de développer un système d'éducation à la vie professionnelle qui soit centré sur les besoins des étudiants tout au long de la vie. Il met donc en relief tout le défi que cela représente. Le Conseil y propose des pistes d'amélioration ou de développement qui s'articulent autour de besoins fondamentaux des étudiants, à savoir :

- le besoin d'un soutien constant pour suivre une démarche de maturation personnelle et professionnelle qui valorise toutes les options éducatives et qui s'appuie sur des possibilités réelles de faire des choix professionnels et de se réorienter, le cas échéant ;
- le besoin d'une formation durable qui facilite leur intégration au marché du travail et permette leur développement professionnel tout au long de la vie ;
- le besoin de se voir reconnaître leurs acquis et leurs compétences, peu importe leurs antécédents de formation, leur âge et leur situation ;
- le besoin d'avoir accès aux ressources nécessaires pour obtenir une qualification et progresser dans leur vie professionnelle et sociale.

Pour le Conseil, l'éducation à la vie professionnelle est une des clés du développement des personnes et de la société. Revue et transformée depuis le début de la Révolution tranquille, elle poursuit toujours son développement. Dans cette perspective, le Conseil propose des orientations et des balises essentielles pour faire du système d'éducation un instrument beaucoup plus souple, capable d'encourager toutes les options possibles, afin que l'éducation à la vie professionnelle devienne une filière normale de formation, valorisée et valorisante tout au long de la vie.

LES POINTS TOURNANTS DU DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE

Lorsqu'on se rappelle les objectifs posés il y a 40 ans dans le rapport Tremblay (Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel) et le rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec), on constate que bon nombre d'entre eux ont été atteints, mais que plusieurs autres sont toujours d'actualité. Le chemin parcouru est impressionnant et tout laisse croire que la réforme de l'éducation à la vie professionnelle, amorcée en 1964, se poursuit encore aujourd'hui. Avec le recul, le Conseil note que les avancées les plus importantes et les plus structurantes de l'évolution de l'éducation à la vie professionnelle au Québec ont pris la forme de développements qui s'inscrivaient dans les grandes tendances qui façonnaient la société québécoise. C'est à la lumière des tendances actuelles et des problèmes vécus par ceux qui veulent une qualification professionnelle que le Conseil cernera les développements qui s'imposent aujourd'hui.



Pour bien comprendre l'évolution de l'éducation à la vie professionnelle avec ses forces et ses faiblesses, le Conseil a jugé important de mettre en relief les mouvements structurants qui ont orienté son développement. C'est l'objectif du présent chapitre. Ainsi, les trois sections suivantes présentent les changements qui ont marqué le système d'éducation à la vie professionnelle, et ce, au secondaire, au collégial, à l'université et à l'éducation des adultes.

Le premier mouvement structurant et le plus profond est la réforme de l'éducation entreprise au milieu des années 60, à la suite de la publication du rapport Tremblay et du rapport Parent. Deux des objectifs majeurs de cette réforme étaient d'intégrer l'éducation professionnelle au système éducatif du secondaire et du collégial et de rendre cet enseignement accessible sur tout le territoire québécois. C'est l'objet de la première section du présent chapitre.

Un autre mouvement déterminant est celui des développements qui ont permis, à partir du milieu des années 80, d'adapter le contenu de la formation aux transformations rapides du monde du travail. Ces développements ont modelé tour à tour la formation professionnelle au secondaire, l'enseignement collégial, l'enseignement universitaire et l'éducation des adultes. Pour le secondaire, les changements ont été particulièrement significatifs parce qu'ils visaient à revaloriser l'enseignement professionnel sur tous les plans. La deuxième section de ce chapitre présente un survol de ces développements, qui seront approfondis au chapitre suivant.

Un troisième mouvement structurant est celui des changements qui ont été entrepris dans les années 90 et qui se poursuivent encore aujourd'hui avec la réforme du primaire et du secondaire et les modifications à l'éducation des adultes. Deux des objectifs visés sont la réussite du plus grand nombre et l'ajustement de l'institution éducative aux besoins diversifiés des étudiants. Pour le Conseil, il s'agit là de tout un chantier à mettre en œuvre.

1.1. LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION À PARTIR DE 1964

Au début des années 60, l'enseignement professionnel relève de plusieurs lois, dont la Loi sur l'instruction publique. Il est offert dans des écoles techniques, des écoles de métiers ou des écoles spécialisées. Plusieurs de ces établissements sont privés et d'autres sont rattachés à différents ministères, notamment à ceux qui touchent les secteurs suivants : bien-être, jeunesse, agriculture, travail, terres et forêts, santé, ressources naturelles, chasse et pêche, ou encore aux hôpitaux, comme les écoles de soins infirmiers. Cet ensemble morcelé et disparate offre un enseignement de qualité inégale mais qui avait la réputation d'être proche des besoins de chaque secteur d'activité, puisque chacun de ces milieux est partie prenante à la formation (CSE, 1992a, p. 7-9). Pour les étudiants, par contre, il s'agit d'un écheveau inextricable et d'accès difficile. En 1960-1961, seuls 29 000 jeunes y avaient accès, soit 8 % de la population de 14 à 20 ans. La formation professionnelle était surtout l'affaire de formation des adultes en entreprise, dans quelques métiers ou secteurs industriels.

Telle était la situation de l'enseignement professionnel au moment de la publication du rapport Tremblay et du rapport Parent. Un rappel des objectifs de l'éducation à la vie professionnelle exprimés dans ces deux rapports permettra de comparer les intentions initiales avec les réalisations, mais aussi avec les visées d'aujourd'hui.

1.1.1. LES INTENTIONS INITIALES VISANT L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le rapport Tremblay de 1962 pose plusieurs principes et objectifs qui devraient guider le développement de la formation professionnelle à tous les niveaux d'enseignement[3]. Il fait notamment la proposition suivante :

> *Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions (rapport Tremblay, 1962a, p. 35).*

Le Comité y témoigne de la nécessité, pour le plus grand nombre d'étudiants, de terminer leur formation avec une qualification. Il exprime aussi des préoccupations relatives à la capacité du système d'éducation de répondre aux besoins des étudiants. Il souhaite la mise en place de structures suffisamment souples pour que l'étudiant puisse tester ses choix, se réorienter et poursuivre des études selon ses talents et ses aspirations. Il propose ainsi quatre niveaux d'enseignement professionnel : l'initiation au travail, le cours de métier, le cours technique et le cours universitaire. Pour assurer la continuité des cheminements scolaires des étudiants, il recommande que le passage d'un programme professionnel à un autre programme plus avancé mais de même nature soit facilité et qu'il s'effectue en nécessitant le moins de préalables possible, sans délai ni pénalité. On y voit ainsi, en germe, l'idée de la reconnaissance des acquis et de l'éducation tout au long de la vie.

Les auteurs du rapport sont aussi d'avis que l'enseignement professionnel doit préparer l'étudiant non seulement à faire l'apprentissage de techniques propres à sa fonction de travail, mais aussi à assumer les responsabilités qui définissent les conditions et le développement de sa vie professionnelle. La formation professionnelle devrait ainsi comporter un volet de spécialisation technique et un volet de formation dite humaniste.

> *L'étudiant qui s'engage dans la formation professionnelle ne renonce pas pour cela aux fins proprement humaines qui orientaient ses études antérieures. La préparation à la vie professionnelle n'est pas seulement affaire de technique, elle comporte aussi un aspect humaniste. [...] L'humanisme propre à la formation générale serait principalement centré sur l'homme comme tel, tandis que l'humanisme de l'enseignement professionnel serait plutôt centré sur l'homme en situation professionnelle et sociale (rapport Tremblay, 1962b, p. 50).*

Pour sa part, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent) reprend les principes et les propositions du rapport Tremblay et va même plus loin. Elle souhaite plus qu'une cohabitation des étudiants ayant des profils et des champs d'intérêt différents ; elle prône un enseignement polyvalent dans lequel la formation professionnelle et la formation générale sont offertes de façon articulée, à tous, en un même lieu. Tous les étudiants du secondaire devront recevoir une formation pratique et suivre des cours de langues, de sciences, d'arts et d'ordre technique. Pour valoriser l'enseignement professionnel et l'intégrer au système éducatif, la commission Parent fait en particulier la recommandation suivante :

> *Durant les deux premières années du secondaire, dans les structures que nous proposons, tous les enfants feront l'expérience des activités manuelles et pratiques aussi bien que des activités intellectuelles à ce niveau. Ils échapperont ainsi à la prédétermination imposée par le milieu (rapport Parent, 1963, tome 2, p. 175).*

3. Dans le rapport Tremblay, on entend par formation professionnelle « toute formation destinée à préparer immédiatement une personne à une fonction de travail dans une branche quelconque de l'activité sociale et économique. L'enseignement professionnel désigne, par ailleurs, la phase scolaire de cette formation » (rapport Tremblay, 1962b, p. 109).

La Commission recommande aussi la coordination des divers niveaux d'enseignement, surtout entre le secondaire et le collégial, afin d'assurer la continuité des cheminements de formation professionnelle :

> *Aucun enseignement ne doit, en principe, être absolument terminal, et cela jusqu'au doctorat ; cela signifie qu'un bon étudiant de métier, une fois son cours terminé, pourrait, s'il en a le goût et les aptitudes, continuer ses études spécialisées au niveau de l'Institut, dans le secteur technologique (rapport Parent, 1963, tome 2, p. 186).*

Ces deux rapports proposent ainsi une vision nouvelle de l'éducation à la vie professionnelle intégrée à la formation régulière et tout aussi valorisante. Ils proposent une orientation professionnelle dite humaniste qui inclut non seulement la langue d'enseignement et les mathématiques, mais aussi la formation pratique, la formation technique, les arts et les sciences. Ils consacrent les principes d'accessibilité, de réussite et de qualification professionnelle pour tous, y compris une formation pratique minimale pour les étudiants qui éprouvent des difficultés. Ce sont là des fondements et des objectifs qui sont toujours d'actualité. Mais ont-ils été pleinement réalisés ?

1.1.2 DES RÉALISATIONS DÉCOULANT DE LA RÉFORME

La réforme amorcée en 1964 crée un système d'éducation public, cohérent, accessible à tous partout sur le territoire et qui incarne les valeurs démocratiques de la société québécoise. Pour l'essentiel, la responsabilité du développement et de la gouverne de ce système est confiée au ministère de l'Éducation, créé à cet effet. La grande majorité des écoles techniques, des écoles de métiers et des écoles spécialisées existantes sont intégrées au réseau public d'éducation et d'autres établissements sont créés.

Par ailleurs, la notion d'enseignement polyvalent cherche à s'implanter dans les écoles secondaires qui offrent des cours menant à l'exercice de métiers et, à compter de 1967, dans de nouvelles institutions, soit les collèges d'enseignement général et professionnel. De plus, le développement rapide des universités ainsi que la création de l'Université du Québec et de ses constituantes à partir de 1968 élargissent l'accessibilité aux études universitaires, en particulier dans les régions du Québec jusqu'alors mal desservies. Les résultats ne tardent pas à se faire sentir. On observe ainsi une croissance sans précédent de l'effectif étudiant à tous les ordres d'enseignement, particulièrement en formation professionnelle et en formation technique. Le Québec rattrape peu à peu le niveau de scolarisation des provinces voisines et des autres sociétés avancées.

Par exemple, on avait exprimé le souhait que 40 % des jeunes de 14 à 20 ans (contre 8 % en 1960-1961) accèdent aux trois premiers niveaux d'enseignement professionnel, l'université étant exclue. Au milieu des années 80, on comptait 23 % des jeunes de moins de 20 ans à la formation professionnelle au secondaire (le « professionnel court » étant exclu) et 20,6 % à la formation technique au collégial (MEQ, 2003a, p. 57 et 65). En 2002-2003, 16,6 % des jeunes de moins de 20 ans avaient accès au secondaire professionnel et 17,1 %, au collégial technique (MEQ, 2004d, p. 57 et 65).

Au secondaire, on a établi deux types de programmes de formation professionnelle : le ***professionnel court***, accessible aux étudiants de troisième et de quatrième secondaire, et le ***professionnel long***, accessible aux étudiants de quatrième et de cinquième secondaire. Dans les écoles polyvalentes, les étudiants en formation professionnelle ne font cependant que cohabiter avec ceux de la formation régulière, contrairement aux objectifs proposés. Ils y reçoivent la formation générale et la formation professionnelle en concomitance. En raison des stéréotypes associés au « professionnel court », la formation professionnelle est perçue comme une voie destinée aux étu-

diants en difficulté d'apprentissage. De plus, en 1978-1979, entre 30 % et 40 % des finissants du « professionnel court » étaient au chômage, alors que le taux de chômage était de 19 % chez les finissants du « professionnel long », en raison notamment de la conjoncture économique. De surcroît, peu de diplômés du « professionnel long » (1 sur 9) poursuivaient leurs études au collégial (MEQ, 1982, p. 16). Ces difficultés et les aspirations de la population d'accéder aux études postsecondaires ont eu pour conséquence la dévalorisation de l'enseignement professionnel, perçu de plus en plus comme une option par défaut et sans issue.

Ainsi, après avoir connu un sommet en 1976-1977, le nombre d'inscriptions des jeunes en formation professionnelle au secondaire commence à chuter. Tout en étant plus accessible qu'auparavant, cette formation n'est pas intégrée, comme on l'avait espéré, au reste du système d'éducation, ni pour les étudiants ni pour le corps enseignant. Par ailleurs, le développement d'un humanisme professionnel demeure un souhait.

Au collégial, on offre aux jeunes en continuité de formation de nombreux programmes de formation technique menant à un diplôme d'études collégiales (DEC). Ces programmes comprennent aussi une composante de formation générale obligatoire. Au collégial, la plupart des professeurs peuvent enseigner à la fois au secteur préuniversitaire et au secteur technique. Les étudiants peuvent aussi, à l'occasion, fréquenter les mêmes classes, sans distinction de secteur, et avoir accès aux mêmes ressources pour leur encadrement pédagogique, personnel et social. La recherche sur l'enseignement et l'apprentissage au collégial se développe et les enseignants ont accès à un programme de subventions à cet effet[4]. La formation technique a donc été intégrée au reste du système et la notion de polyvalence y a pris racine, dans une sorte de symbiose avec la formation préuniversitaire. La formation technique est aussi plus accessible qu'auparavant et le nombre d'inscriptions y croît de manière continue : elle accueillait 15,3 % des jeunes en 1975-1976 et 20,8 % en 1985-1986 (MEQ, 2004d, p. 65). Si la formation technique est accessible aux étudiants qui ont obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES) en formation générale, l'accès est toutefois plus difficile pour ceux qui sortent de la formation professionnelle. Par ailleurs, le passage à l'université se fait plus facilement pour les étudiants qui ont un diplôme d'études collégiales (DEC) de la formation technique, étant donné que la condition d'entrée à l'université est simplement le fait d'être titulaire du DEC.

À l'université, les filières qui offrent un enseignement à caractère professionnel, tout comme les autres filières de formation, se diversifient et prennent de l'expansion, non seulement dans des domaines plus connus (médecine, droit, génie, etc.), mais aussi dans des domaines où les exigences de formation et les compétences attendues sont rehaussées à l'enseignement universitaire (sciences infirmières, comptabilité, administration, psychologie, travail social, etc.). La formation des maîtres connaît également une forte expansion. Le taux d'accès aux études universitaires (baccalauréat) atteint 30,1 % de la population en âge d'étudier en 1984-1985 (MEQ, 2004d, p. 69). Les associations de type professionnel se multiplient et sont plus nombreuses à être reconnues légalement. Le nombre d'inscriptions universitaires à la maîtrise dans ces filières professionnelles commence même à dépasser, vers la fin des années 70, le nombre d'inscriptions à des formations à caractère plus général (Conseil des universités, 1993).

L'éducation professionnelle des adultes, pour sa part, qui est à l'origine de l'enseignement professionnel dans plusieurs métiers, continue à se développer en parallèle mais lentement, notamment à la suite d'un accord

4. Il s'agit du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), mis sur pied par le ministère de l'Éducation dans les années 70.

conclu en 1961 et prévoyant la participation financière du gouvernement fédéral, notamment par l'« achat » de cours pour les chômeurs et par le soutien à la formation en entreprise.

Au terme de ce survol, on peut affirmer que l'intégration de l'éducation à la vie professionnelle au système d'éducation a bien réussi au collégial et à l'université, mais qu'elle n'a pas été fructueuse dans les polyvalentes au secondaire. Si les intentions initiales exprimées dans le rapport Parent ont porté fruit pour rendre accessible l'éducation à la vie professionnelle, il reste beaucoup de travail à faire pour qu'aucun enseignement ne soit absolument terminal, pour que tous les enfants fassent l'expérience des activités manuelles et pratiques et puissent ainsi être mieux en mesure de choisir un enseignement professionnel qui convient à leurs aptitudes et à leurs ambitions. Ces développements proposés alors sont toujours d'actualité.

De plus, à la fin des années 70, on commence à constater un recul de la présence des jeunes en formation professionnelle au secondaire, qui devient un secteur de formation de plus en plus dévalorisé. Cette situation est jugée préoccupante.

1.2. LES AJUSTEMENTS DES ANNÉES 80

Dans les années 80 et jusqu'au début des années 90, on procède à des ajustements importants, à la fois pour résoudre les problèmes qui sont apparus ou qui se sont intensifiés à la suite de la réforme de l'éducation et pour répondre aux besoins d'une société en pleine transformation après les rapides avancées de la Révolution tranquille. L'élévation des aspirations de la population, encouragée par l'accès à l'éducation supérieure, commence à avoir des effets importants sur la présence des jeunes en formation professionnelle et sur la valeur qu'on y accorde. Un des objectifs majeurs de ces ajustements sera donc de revaloriser l'éducation à la vie professionnelle auprès des jeunes du secondaire.

Un autre objectif majeur sera d'arrimer l'éducation à la vie professionnelle avec les changements de la société et du monde du travail. L'intégration de l'éducation à la vie professionnelle au secteur public a, en effet, été accompagnée d'une distanciation progressive par rapport à l'évolution du milieu du travail (Landry et Mazalon, 1995). De plus, on reconnaît que le système d'éducation doit répondre non seulement aux besoins personnels et culturels des personnes, mais aussi à leurs besoins d'ordre socioéconomique (Comité ministériel permanent du développement économique, 1979). Cette orientation nouvelle, partagée dans la plupart des sociétés industrialisées, est reprise en 1982 dans la perspective de ce qu'on a appelé « le virage technologique » (Comité ministériel permanent du développement économique, 1982). Dans ce document, on affirme, entre autres choses, que le développement du Québec devra surtout miser sur le progrès technologique et sur une main-d'œuvre hautement qualifiée et que, pour ce faire, la contribution du système d'éducation est essentielle et primordiale. On y déclare aussi que ce développement ne saurait se faire sans une collaboration accrue et étroite entre le monde de l'éducation, le gouvernement et le monde du travail. Ce mouvement d'ajustement au monde du travail affecte tous les secteurs de l'éducation à la vie professionnelle et continue d'être d'actualité.

1.2.1. LA RÉFORME DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE

Pendant plus de dix ans, la formation professionnelle au secondaire fera l'objet de transformations. En 1977, le ministre de l'Éducation lance une vaste consultation sur l'enseignement primaire et secondaire dont les suites sont affirmées dans les orientations du document intitulé *L'école québécoise,*

énoncé de politique et plan d'action (MEQ, 1979). On y propose, notamment, de centrer l'éducation sur le développement de l'individu, d'éviter les choix prématurés et d'élargir l'éventail de la formation de base. Parmi les changements apportés au secondaire régulier, on retient les cours d'économie familiale en deuxième année, de même que les cours de connaissance du monde du travail et l'initiation à la technologie en deuxième et en troisième année respectivement. On offre aussi, à compter de la quatrième année, une concentration progressive des apprentissages, notamment dans le secteur de la technologie.

Par ailleurs, afin de remédier aux problèmes liés à la formation professionnelle au secondaire, le gouvernement propose, dans ce même document, d'ajouter une année au « professionnel court » pour qu'il se termine en quatrième secondaire. Il propose aussi que la formation professionnelle longue comporte une année supplémentaire (sixième année) avant de donner accès au diplôme. L'entrée en vigueur de ces mesures est prévue pour juillet 1986. Ces intentions sont réaffirmées et précisées dans un document publié en 1982 et intitulé *La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau*, qui touche à la fois l'enseignement secondaire et collégial (MEQ, 1982).

Pendant ce temps, la situation continue de se détériorer en formation professionnelle au secondaire. L'effectif des jeunes chute de 61 % entre 1976-1977 et 1986-1987, et le nombre d'enseignants à temps plein diminue de 30 % entre 1980-1981 et 1985-1986 (Beaudet, 2003, p. 3). En janvier 1986, M. Claude Ryan, alors ministre de l'Éducation, dresse un sombre bilan :

> *Déclin dramatique des effectifs étudiants; conditions de travail et d'apprentissage souvent pénibles; marginalisation de la formation professionnelle par rapport à la formation générale; fermetures nombreuses d'options dans les commissions scolaires; désuétude des équipements dans plusieurs endroits; problèmes aigus de perfectionnement et de recyclage pour les enseignants; difficultés éprouvées par les diplômés sur le marché du travail (Ryan, 1986, p. 4-5).*

Les actions entreprises

Le plan d'action du gouvernement, rendu public en juin 1986 et mis en œuvre à partir de l'automne 1987, propose une refonte éducative et pédagogique afin de revaloriser la formation professionnelle au secondaire et d'en faire une voie de scolarisation pour les jeunes. Cette revalorisation passe par une solide formation de base, le rehaussement des exigences, une sanction des études distincte et l'adaptation de la formation aux exigences du marché du travail (MEQ, 1986, p. 5). On espère ainsi attirer un plus grand nombre de jeunes étudiants.

Le « professionnel court » est aboli, les exigences à l'entrée sont rehaussées (de 50 % à 60 %) et deux filières de formation professionnelle sont créées[5]. La première filière, qui conduit en un ou deux ans à un diplôme d'études professionnelles (DEP), est offerte à l'étudiant qui a obtenu le diplôme d'études secondaires (DES) ou à celui qui a 17 ans et qui a satisfait aux exigences de quatrième secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques. La deuxième filière, qui conduit en deux ans à un certificat d'études professionnelles (CEP), est accessible à l'étudiant qui a atteint 17 ans et qui a réussi ses cours de troisième secondaire en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques. L'étudiant doit aussi obtenir un minimum de douze unités en formation générale.

5. Le programme d'insertion sociale et professionnelle est transféré au secondaire régulier, dans le « secteur de la formation générale des jeunes ».

Le plan d'action vise également à mieux arrimer la formation professionnelle avec les besoins du marché du travail, afin que l'étudiant s'inscrive davantage dans le contexte de la réalité socioéconomique ambiante. Les programmes d'études professionnelles seront définis selon l'approche par compétences, largement inspirée des usages dans les milieux du travail. Les compétences visées correspondront à celles qui sont requises pour l'exercice d'un métier ou d'une fonction de travail.

> *[Les programmes d'études] seront formulés par objectifs et auront comme préoccupation première de décrire de façon opérationnelle les compétences attendues de l'étudiant au terme de sa formation. Ils seront modulaires pour faciliter la reconnaissance des acquis et pour permettre de rejoindre une clientèle diversifiée (MEQ, 1986, p. 19).*

Le ministère de l'Éducation met sur pied un mécanisme centralisé d'élaboration et de révision des programmes d'études qui repose sur l'analyse des secteurs économiques et des fonctions de travail et qui fait une large place au milieu de l'éducation et aux partenaires du monde du travail. Autour de ce processus se tissent des partenariats avec les ministères à vocation économique et avec les diverses instances responsables du développement de la main-d'œuvre. On prévoit réviser et consolider la répartition géographique des programmes d'études, ce que l'on appelle « la carte des programmes », de manière à mieux répondre aux besoins des régions et des secteurs d'activité économique. Le plan prévoit aussi la modernisation des équipements et des installations, de même que le perfectionnement du personnel enseignant.

Les effets de la réforme de 1986

Cette réforme a eu des effets structurants sur l'enseignement secondaire. Elle visait à rompre avec la perception d'une formation professionnelle à rabais et cette image commence à s'améliorer dans l'esprit des employeurs, même si elle ne lève pas la réticence des parents et des jeunes étudiants. La rationalisation des programmes d'études et leur révision selon l'approche par compétences contribuent à une réorganisation majeure de la formation professionnelle, qui gagne en crédibilité, surtout chez les employeurs. Des investissements importants dans les infrastructures à partir des années 90 permettent de créer en milieu scolaire des ateliers, des laboratoires et des conditions d'apprentissage qui se modèlent sur ceux des milieux de travail.

On ne tarde pas non plus à en constater les effets non désirés. La réforme instaure un diplôme d'études professionnelles distinct du diplôme d'études secondaires (DES) et consacre, dans les faits, l'idée selon laquelle la formation professionnelle est une formation terminale qui conduit au marché du travail. La formation générale ne fait plus partie du curriculum au-delà des exigences relatives à l'admission et du minimum lié à la formation spécialisée visant l'exercice du métier. L'arrimage avec le collégial commence à inquiéter parce que ces changements placent l'enseignement professionnel en marge de l'enseignement régulier et diminuent les possibilités de progression à l'enseignement postsecondaire.

Par ailleurs, la hausse des exigences a contribué à une chute de plus de 50 % du nombre d'inscriptions au secteur des jeunes, plus particulièrement chez ceux qui ne sont pas encore titulaires du DES. En même temps, les possibilités budgétaires des commissions scolaires en éducation des adultes (enveloppe ouverte et financement fédéral) faisaient augmenter considérablement le nombre d'inscriptions des adultes en formation professionnelle. À la suite de la modification de la Loi sur l'instruction publique en 1988, qui reconnaît le statut d'étudiant adulte, et face à la perte de jeunes étudiants, les commissions scolaires regroupent les jeunes et les adultes dans les mêmes classes, ateliers ou laboratoires à compter de 1989. Ainsi, le nombre d'étudiants recommence à augmenter grâce aux inscriptions des adultes, dont beaucoup

sont obligés de retourner aux études à la suite des modifications apportées à la Loi sur l'aide sociale en 1989 et à la loi fédérale sur l'assurance sociale en 1990. La formation professionnelle s'organise ainsi pour s'adapter aux besoins des adultes ou des jeunes qui ont arrêté leur choix professionnel et qui veulent intégrer au plus tôt le marché du travail. Les centres de formation professionnelle seront reconnus en 1997 comme institutions à part dans la Loi sur l'instruction publique.

La réforme de 1986 a donc atteint en grande partie ses objectifs de rehaussement de la qualité de la formation professionnelle et de valorisation auprès des milieux de travail. Par contre, le défi d'en faire une voie normale de formation pour les jeunes demeure entier. En 1995, le rapport Pagé (Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, 1995) tente de rectifier le tir concernant la présence des jeunes en formation professionnelle en insistant sur la diversification des voies de formation et des formules pédagogiques qui appellent à la collaboration avec les milieux du travail.

Le rapport Pagé de 1995

Pour contrer les difficultés en matière de recrutement des jeunes, le ministère de l'Éducation met à l'essai, dès 1992, certaines mesures de diversification des voies de formation professionnelle (alternance, harmonisation, concomitance). Mais il s'agit là d'ouvertures timides et exploratoires. Il faudra attendre le rapport du groupe de travail présidé par M. Claude Pagé, en août 1995, pour voir paraître un bilan d'ensemble de la formation professionnelle au secondaire et pour proposer des mesures destinées à corriger les problèmes les plus criants. Le plan d'action recommandé comporte les huit axes de développement suivants :

1. Une plus grande accessibilité à la formation professionnelle et technique.
2. Des voies de formation professionnelle plus diversifiées.
3. Un dispositif d'orientation professionnelle mieux adapté aux besoins des jeunes.
4. De nouveaux modes de formation comme l'alternance travail-études et l'apprentissage en milieu de travail.
5. Un partenariat accru entre le monde du travail et celui de l'éducation.
6. La qualification et la mise à jour des compétences du personnel enseignant.
7. Un nouveau partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires et un élargissement des objectifs des programmes d'études.
8. La révision des règles de financement de la formation professionnelle.

Le plan d'action propose la diversification des voies de la formation professionnelle et de ses liens avec le secondaire régulier de même que la continuité par rapport au collégial. Certains de ces axes de développement ont commencé à être mis en œuvre. Mais dans plusieurs cas, les suivis sont timides, sinon minimes, et les résultats se font toujours attendre. Par exemple, la diversification des voies demeure une possibilité théorique qui attire peu d'étudiants. On n'a pas conclu non plus d'ententes avec le marché du travail pour généraliser et faciliter les stages et l'apprentissage en milieu de travail, comme cela s'est fait, par exemple, dans l'industrie de la construction. Sept ans plus tard, M. Claude Pagé constate, dans une présentation devant le Conseil, que la formation professionnelle du secondaire, dispensée surtout à des adultes, est une réussite de taille mais que les problèmes les plus importants de ce type de formation continuent de se poser, notamment sur le plan de la présence des jeunes, de la diversification des voies de formation, de la continuité des cheminements et du financement (Pagé, 2002).

On peut donc retenir que les transformations apportées à la formation professionnelle au secondaire ont contribué à rapprocher cette formation des besoins du marché du travail. Elles s'avèrent concluantes pour les adultes et pour les jeunes de 16 à 20 ans à la recherche d'une qualification qui leur permettra d'avoir un emploi. En revanche, la formation professionnelle est devenue une voie de qualification parallèle qui attire encore trop peu de jeunes. Ainsi, l'enjeu de l'accessibilité à ce type de formation demeure toujours actuel.

1.2.2. LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL

Le renouveau de l'enseignement collégial, lancé en 1993, s'inscrit dans la continuité des ajustements amorcés en éducation dans les années 80. Il fait suite à une période de forte croissance dans les collèges qui a fait passer le taux d'accès aux études collégiales de près de 39 % de la population en âge d'étudier en 1975-1976 à près de 67 % en 1993-1994 (MEQ, 2004d, p. 65). Le plan d'action accompagnant le renouveau confirme les orientations en matière d'accessibilité et de cohabitation de la formation technique et de la formation préuniversitaire (MESS, 1993a). Il renforce aussi l'idée d'une formation technique au collégial qui accorde une bonne place à la formation générale comme complément à la formation spécialisée. Il propose de nouveaux objectifs : améliorer la qualité de la formation, notamment par le resserrement de la cohérence des programmes d'études et par le rehaussement des exigences au regard de la réussite ; augmenter l'accès aux études collégiales ; encourager la persévérance aux études et l'obtention du diplôme ; décentraliser les responsabilités au profit des établissements tout en instituant, en contrepartie, des mécanismes de reddition de comptes.

La même année, un plan d'action en matière de formation professionnelle et de formation technique est rendu public : *Investir dans la compétence* (MESS et MEQ, 1993b). Deux de ses principaux objectifs sont d'améliorer l'articulation entre la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial et d'arrimer la formation avec les besoins du monde du travail et du développement local et régional.

Les actions entreprises

Trois des moyens d'action dans le cadre du renouveau visent particulièrement à améliorer la mise à jour et l'arrimage de la formation technique au collégial avec les exigences des milieux du travail. Le premier est le partage des responsabilités entre le ministère de l'Éducation, qui fixe les objectifs et les standards des programmes d'études, et les collèges, qui en assurent la mise en œuvre. Le deuxième est la participation des acteurs du milieu collégial et de ceux du monde du travail tout au long du processus d'élaboration et de révision des programmes d'études techniques. Le troisième est la définition des programmes selon l'approche par compétences sur un modèle qui s'apparente à ce qui se fait en formation professionnelle au secondaire. Le tout s'incarne dans la mise en place d'un mécanisme d'élaboration et de révision des programmes d'études à deux paliers : un palier ministériel où sont énoncés les objectifs et standards des programmes et un palier collégial où l'institution définit les activités d'apprentissage qui constitueront le programme local. Ce deuxième palier permet aux collèges d'organiser eux-mêmes le contenu des programmes, de développer une expertise propre et de créer des liens avec le monde du travail dans leur région (stages, alternance travail-études, etc.).

Les programmes existants qui s'adressent aux adultes et qui conduisent au certificat d'études collégiales (CEC) et au diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) sont regroupés sous forme de programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC). En 1998, des change-

ments réglementaires accordent désormais aux collèges l'entière autonomie en matière d'élaboration et d'offre de programmes menant à une AEC. Cette décentralisation permet d'accélérer la réponse des établissements aux demandes de formation des étudiants adultes et des entreprises au moyen d'une enveloppe budgétaire fermée. De plus, on a consenti des investissements pour moderniser les installations et les équipements de la formation technique, ce qui a permis de faire une plus grande place à la formation pratique et d'améliorer les conditions d'apprentissage.

Par ailleurs, on compte améliorer l'articulation du secondaire professionnel avec le collégial technique par la mise en œuvre de l'approche par compétences et l'harmonisation des programmes d'études des deux secteurs d'enseignement.

Il importe de signaler que le rapprochement avec le milieu du travail s'effectue aussi par le transfert technologique. En effet, le gouvernement confirme, en 1993, l'existence des centres collégiaux de transfert de technologie, créés dès le début des années 80, en leur confiant un mandat de recherche appliquée, d'aide technique et de transfert de technologie auprès des entreprises. Le fonctionnement de ces centres repose sur les partenariats avec l'entreprise et sur un financement, à la fois public et privé, de projets de recherche et de transfert de technologie.

Enfin, un dispositif externe d'évaluation des programmes d'études a aussi été mis en place en 1994 : la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial procède à l'évaluation de la mise en œuvre des programmes d'études et des politiques institutionnelles d'évaluation des programmes dont les collèges sont tenus de se doter. Les résultats de cette évaluation sont rendus publics.

Les effets du renouveau au collégial

Dans son avis sur les programmes techniques au collégial, le Conseil constate que la mise en œuvre du renouveau se poursuit encore aujourd'hui et qu'il est encore trop tôt pour en mesurer toutes les incidences (CSE, 2004a). En 2004, la plupart des programmes techniques ont été révisés selon l'approche par compétences et leur mise en œuvre dans les collèges est récente. Ces programmes révisés ont gagné en cohérence et font une plus large place aux travaux pratiques. Les stages en entreprise y sont en croissance.

De plus, l'arrimage des programmes techniques et des programmes universitaires se développe progressivement, même si les universités n'ont pas nécessairement adopté l'approche par compétences dans beaucoup de leurs programmes d'études. Cet arrimage prend souvent la forme de la reconnaissance d'acquis scolaires. On note ainsi une plus grande propension des diplômés de la formation technique à poursuivre leurs études à l'université. Par contre, on constate peu de progrès dans l'articulation entre le secondaire professionnel et le collégial technique, malgré les efforts d'harmonisation des programmes des deux ordres d'enseignement. Comme la plupart des étudiants du secondaire professionnel sont des adultes, il est raisonnable de penser qu'ils sont plutôt intéressés par un emploi que par la poursuite de leurs études. Conséquemment, les projets d'arrimage ont peine à se développer ou tombent, faute d'inscriptions. Toutefois, certaines passerelles fonctionnent bien, par exemple en soins infirmiers ou en aéronautique. En vertu du Règlement sur le régime des études collégiales, les collèges disposent aussi de la marge de manœuvre nécessaire pour traiter les demandes individuelles d'admission des diplômés du secondaire professionnel par voie de substitution ou de dispense de cours.

Par ailleurs, l'arrimage avec les besoins du marché du travail a progressé de manière significative au collégial, grâce au nouveau mécanisme d'élaboration et de révision des programmes et aux liens que les collèges ont établis

avec leurs partenaires locaux et régionaux. En témoignent l'intégration des diplômés au marché du travail et la satisfaction de leurs employeurs. On voit que le bilan provisoire du renouveau dans le domaine de la formation technique permet uniquement de faire des constats sur l'offre de formation et non, à ce moment-ci, de porter un jugement sur l'atteinte des objectifs.

1.2.3. L'AJUSTEMENT DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE AUX BESOINS SOCIOÉCONOMIQUES

Les universités ont aussi participé au mouvement d'arrimage progressif de la formation avec les exigences du monde du travail. Elles ont été parmi les premiers à s'inscrire dans la foulée du « virage technologique » du début des années 80 et à prendre en compte les nouvelles orientations en matière de développement et de transfert technologiques à des fins socioéconomiques. De telles orientations ont rapidement suscité des interventions qui ont eu des effets importants sur les universités, d'abord dans le domaine de la recherche et de l'innovation et graduellement dans le domaine de l'enseignement.

Les actions entreprises

Les bases institutionnelles et financières posées dans les années 70 et 80 ont permis de porter la recherche universitaire québécoise au niveau international. C'est à cette époque que l'on consolide les fonds d'aide à la recherche et que l'on multiplie les bourses d'études aux cycles supérieurs. À la suite de l'adoption de la Loi favorisant le développement scientifique et technologique du Québec en 1983, on voit s'accentuer le mouvement d'ouverture aux besoins socioéconomiques et de rapprochement avec les secteurs industriels. Grâce à des initiatives majeures, ce mouvement s'est poursuivi jusqu'au début des années 90 puis, après une période de restrictions budgétaires, s'est amplifié considérablement à partir de 1998[6]. Le développement de la recherche a contribué, durant cette période, à l'essor et à la diversification des études universitaires de deuxième et de troisième cycle et encouragé la formation de chercheurs et de personnel de haut niveau, notamment dans le domaine des technologies de pointe. Les développements actuels laissent présager de grandes possibilités.

Pour leur part, les formations professionnelles universitaires, dont l'exercice est régi par un ordre professionnel, ont continué leur croissance. Des comités de formation, composés d'universitaires et de représentants des ordres professionnels, ont été mis sur pied par l'Office des professions du Québec dans 33 des 45 ordres professionnels existants. Chaque comité examine les programmes d'études afin d'assurer l'harmonisation entre la formation et les compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Tous les ordres professionnels n'ont certes pas la même influence sur les programmes de formation des universités. Mais tous permettent de préciser les exigences professionnelles et certains encadrent assez étroitement la formation, par exemple en médecine, voire la complètent, par exemple en droit.

D'autres formations universitaires à caractère professionnel sont encadrées par les exigences d'organismes d'agrément pancanadiens ou nord-américains qui exercent ainsi une pression sur les contenus et sur leur arrimage avec la réalité du marché du travail, par exemple en génie, en administration et en finances. Enfin, certaines formations, comme celle des enseignants du primaire et du secondaire, sont balisées par des exigences déterminées par le gouvernement en collaboration avec les milieux de l'éducation.

6. Parmi ces initiatives, notons le Programme d'actions structurantes (1984), les crédits d'impôt à la recherche-développement (1988), le Fonds de développement technologique (1986), la création de centres de recherche en partenariat, le cofinancement d'infrastructures de recherche avec la Fondation canadienne pour l'innovation (1998) et La Politique québécoise de la science et de l'innovation (2001). De 1998 à 2002, le financement de la recherche universitaire est passé de 604 à 1 023 millions de dollars, alors qu'il était de 456 millions en 1991 (MEQ, 2003a, p. 48).

Dans les autres domaines de formation, ce mouvement d'ajustement aux besoins professionnels s'est avéré beaucoup plus graduel et a donné des résultats variables. De plus, les formations « courtes » se multiplient pour répondre à des besoins plus ponctuels des étudiants, des personnes en emploi ou des personnes en voie de transition sur le plan de leur carrière.

Enfin, soulignons que les universités se sont dotées de politiques institutionnelles et de mécanismes d'évaluation et de révision des programmes d'études qui tiennent de plus en plus compte de la pertinence de la formation offerte. Le financement public des nouveaux programmes d'études passe, quant à lui, par un processus à trois paliers (universités-CREPUQ[7]-gouvernement) qui tient compte de leur pertinence et de leur opportunité. Le gouvernement a aussi institué, en 1995, une loi qui oblige les universités à présenter annuellement leurs activités et leurs réalisations devant la Commission permanente de l'éducation de l'Assemblée nationale. Plus récemment, en 2000, les universités ont signé des ententes avec le gouvernement pour soutenir leurs objectifs de développement et d'ajustement afin d'améliorer l'accès et la réussite des étudiants (contrats de performance).

Les effets obtenus

Dans son avis intitulé *Les universités à l'heure du partenariat* (CSE, 2002d), le Conseil constate que le partenariat avec la communauté et le monde du travail s'est développé de manière significative, bien qu'à des degrés variables selon les disciplines, dans les sphères de l'activité universitaire, autant en recherche que dans l'enseignement et les services à la collectivité, et ce, dans presque tous les domaines.

On remarque aussi que les formations pratiques et les stages en milieu de travail touchent un plus grand nombre d'étudiants à tous les cycles d'études et dans un nombre croissant de disciplines. L'accès aux études universitaires a retrouvé et même dépassé le niveau qu'il a connu au début des années 90, avant le recul du milieu des années 90.

Par contre, il reste des problèmes en suspens. L'arrimage de la formation avec les besoins du marché de l'emploi est loin d'être complet dans plusieurs disciplines. De plus, les ajustements entre les formations offertes dans les universités et les exigences des ordres professionnels ne sont pas toujours fructueux.

1.2.4. L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE CHEZ LES ADULTES

Le rapport de la Commission d'étude sur l'éducation des adultes (commission Jean) a joué, en 1982, un rôle marquant dans le développement de l'éducation des adultes, en particulier de l'éducation à la vie professionnelle. Cette commission proposait une réforme importante de l'éducation des adultes afin d'élargir l'accès à l'éducation, de diffuser l'information sur l'offre de formation et de faciliter la reconnaissance des acquis. Plusieurs des idées préconisées par la Commission ont progressivement pris racine, tandis que d'autres n'ont pas encore porté fruit, comme la reconnaissance des acquis.

Les actions entreprises

Dans la foulée de la commission Jean, le projet d'éducation permanente du gouvernement du Québec proposait d'ouvrir le système d'éducation aux adultes afin d'améliorer l'offre de formation et de mieux soutenir le développement de la formation en entreprise (MEQ, 1984). Dès 1985, les commissions scolaires disposent d'une enveloppe budgétaire ouverte destinée à la formation générale et professionnelle des adultes. En 1987, une entente entre le gouvernement du Québec et le gouvernement du Canada au sujet de la formation professionnelle des adultes rend officielle la forma-

7. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

tion sur mesure, ce qui permet d'élargir la gamme des services offerts dans les établissements d'enseignement aux adultes. Ainsi, en plus d'offrir la formation à temps partiel, la formation à temps plein dans les programmes réguliers ou la formation à temps plein pour les personnes sans emploi, les établissements d'enseignement sont « invités » à intensifier leurs relations avec les entreprises afin de concevoir des activités de formation à l'intention des salariés. Cette entente introduit de nombreux changements sur les plans institutionnel (réorganisation des services d'éducation des adultes), pédagogique (mode de planification, formes d'intervention, etc.) ou financier dans les établissements d'enseignement. En 1988, le statut d'étudiant adulte est reconnu dans les commissions scolaires à la suite de la modification de la Loi sur l'instruction publique.

Par ailleurs, pour favoriser le rapprochement entre les établissements d'enseignement et le milieu du travail, on transforme, en 1993, les commissions de formation professionnelle en Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM). Administrée par des partenaires sociaux (représentants du milieu de l'éducation, des associations patronales, des centrales syndicales et des groupes communautaires), cette société devait soutenir et assurer le développement de la main-d'œuvre en emploi ou sans emploi. À la suite d'une entente fédérale-provinciale conclue en 1997, la SQDM est devenue Emploi-Québec. Cette nouvelle structure a pour mandat d'améliorer le fonctionnement du marché du travail et de contribuer à créer un meilleur équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre. Elle offre des services visant l'insertion sociale et professionnelle de même que le maintien, la stabilisation et la création d'emplois. Elle favorise aussi l'essor de la formation continue (Doray et Bélanger, 2004).

La contribution d'Emploi-Québec en ce qui concerne l'éducation à la vie professionnelle prend ainsi différentes formes. Par exemple, cet organisme contribue à la création et au fonctionnement des comités sectoriels, dont le mandat consiste, notamment, à favoriser le développement de la main-d'œuvre par la formation continue et à représenter les entreprises auprès des instances de planification du ministère de l'Éducation. En outre, Emploi-Québec intervient dans l'éducation à la vie professionnelle, principalement au moyen de deux mesures : la Mesure de formation de la main-d'œuvre et le Programme d'apprentissage en milieu de travail.

De surcroît, pour inciter les entreprises à investir dans la formation de la main-d'œuvre, le gouvernement du Québec a adopté, en 1995, la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, qui oblige les entreprises dont la masse salariale est supérieure à 1 million de dollars à investir 1 % de cette masse dans la formation de leurs employés (ce seuil a été relevé à 1 million de dollars en janvier 2004). Les entreprises intéressées qui veulent s'y soustraire doivent déposer une somme équivalente au Fonds national de la main-d'œuvre, qui utilise le tout pour subventionner les projets soumis par diverses entreprises ou par des organismes sectoriels. Cette loi s'applique à la main-d'œuvre en emploi, mais elle ne vise pas les jeunes ou les personnes sans emploi. Elle constitue aussi un mode d'intervention plus directif en matière de formation en entreprise, alors qu'auparavant les pouvoirs publics avaient plutôt recours à des méthodes d'incitation, par exemple les subventions et les crédits d'impôt.

Aujourd'hui, de nombreux acteurs se partagent les responsabilités en matière de formation professionnelle des adultes. Ainsi, en plus du ministère de l'Éducation et du réseau de l'éducation, on compte Emploi-Québec et la Commission des partenaires du marché du travail avec ses 26 comités sectoriels de la main-d'œuvre. Ces acteurs interviennent avec ceux du milieu local au sein des comités régionaux de développement (CRD), dont l'une des fonctions est de proposer une planification de l'offre régionale de formation,

notamment en ce qui a trait à la formation professionnelle. Les centres locaux d'emploi (CLE), quant à eux, dirigent les demandeurs vers un centre de formation. Il faut souligner aussi le rôle des nombreux groupes communautaires qui soutiennent l'insertion sociale et professionnelle de nombreuses personnes sans emploi.

Les effets obtenus

Les actions entreprises ont permis d'augmenter de manière importante l'offre de formation à caractère professionnel pour les adultes, tant dans les commissions scolaires que dans les collèges. Il reste cependant beaucoup à faire pour répondre adéquatement à la demande de formation dans ce domaine. Les contraintes financières et organisationnelles des établissements d'enseignement, notamment, ne facilitent pas les choses. Ce type de formation a l'avantage de répondre à des besoins précis et ponctuels, même s'il souffre d'un manque de perspectives de développement professionnel à long terme.

Après ce tour d'horizon, le Conseil constate que les modifications apportées au système d'éducation à la vie professionnelle au cours des années 80 ont été très importantes. Le mouvement d'ajustement de l'enseignement professionnel au monde du travail, pour doter le Québec d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et assurer ainsi son développement, a eu des effets marquants. De plus, le système d'éducation s'est doté de mécanismes pour maintenir des liens continus entre les deux univers. Sans faire disparaître les tensions entre les besoins des personnes et ceux du milieu du travail, ces mécanismes permettent des ajustements continus pour tendre vers l'équilibre le plus satisfaisant possible. Les bienfaits de ces développements seront présentés plus en détail dans le deuxième chapitre du présent document.

Malgré ces efforts, des problèmes persistent, ceux-là mêmes qui ont été identifiés à la fin des années 70. Ainsi, peu de jeunes du secondaire s'inscrivent en formation professionnelle. Cheminer à l'enseignement professionnel, du secondaire à l'université, est un parcours difficile. Par contre, ceux qui obtiennent un diplôme sont reconnus comme des personnes compétentes. Dans les prochains chapitres, nous verrons ce que les étudiants en disent.

1.3. LA RÉFORME ÉDUCATIVE DE 1997 ET SES SUITES

Dans son rapport publié en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation met en lumière des enjeux et des problèmes importants. L'attrait et le sens de l'école secondaire posent problème pour un nombre significatif de jeunes. Le décrochage y demeure élevé, malgré une nette amélioration depuis une quinzaine d'années, et de plus en plus de jeunes de 16 à 18 ans prennent la voie de la formation des adultes pour terminer leurs études secondaires. Les défis qui se présentent au collégial et à l'université sont surtout ceux de la persévérance aux études, de la diplomation et de l'accès pour les moins fortunés.

La Commission constate également que la formation professionnelle au secondaire reste une filière à part qui attire peu de jeunes, en dépit de l'amélioration de la qualité des programmes d'études professionnelles et des campagnes de valorisation. Elle souligne aussi le manque de liens de continuité entre la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au collégial. Elle invite le gouvernement à faire de la formation professionnelle « une voie normale de scolarisation » qui s'inscrive dans un continuum permettant d'accéder à l'enseignement postsecondaire. Elle propose notamment de créer une filière qui soit accessible aux jeunes après la troisième année du secondaire régulier. De plus, la Commission reprend à son compte l'objectif d'une qualification professionnelle pour tous, mentionné dans le rapport Tremblay :

Nous croyons qu'il est essentiel de tout mettre en œuvre pour qu'aucun jeune ne quitte le système scolaire sans y avoir acquis une qualification professionnelle qui lui permette de s'intégrer au marché du travail (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 23).

La réforme de l'éducation, lancée en 1997, vise la réussite du plus grand nombre en situant l'étudiant au cœur de l'entreprise éducative. Le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* comporte des objectifs ambitieux en matière de diplomation et propose des changements pour tous les ordres et secteurs d'enseignement, de l'éducation préscolaire à l'université, en passant par l'éducation des adultes (MEQ, 1997). Parmi les lignes d'action proposées, on compte la décentralisation de certaines responsabilités de façon à accroître celles des commissions scolaires et des établissements scolaires, la refonte du curriculum au primaire et au secondaire, la consolidation de l'enseignement postsecondaire, l'amélioration de l'accès à la formation continue et l'intensification de la réforme de la formation professionnelle et de la formation technique. Ces pistes d'action se concrétiseront dans des politiques et des initiatives au cours des années subséquentes. Nous nous contenterons de mentionner ici, à titre de rappel, celles qui touchent l'éducation à la vie professionnelle. Celles-ci seront examinées plus en profondeur dans les chapitres suivants.

1.3.1. L'ACCÈS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

La réforme de l'éducation amorcée en 1997 a pris acte de la nécessité de la réussite éducative et en a fait une trame de fond de l'éducation. On affirme que la réussite éducative doit être centrée sur les capacités et les besoins de l'étudiant et couvrir les trois missions de l'école : instruire, socialiser et qualifier. Voici en quels termes M^me^ Pauline Marois, alors ministre de l'Éducation, l'a présentée :

Une école de la réussite, c'est une école qui permet à tous les enfants de partir du bon pied parce qu'ils ont accès, dès la petite enfance, à des services éducatifs adaptés à leurs besoins. C'est une école qui offre à tous les élèves un menu qui soit exigeant tout en s'adaptant à des besoins diversifiés [...]. Ce sont des établissements branchés sur la réalité du marché du travail, qui se soucient de donner aux jeunes les outils d'une bonne intégration sociale et professionnelle (MEQ, 1997, p. 1).

La réforme de l'éducation a permis de mettre en œuvre le chantier de la réussite en fixant des cibles de diplomation au secondaire, au collégial et à l'université, et en les accompagnant d'un train de mesures pour le primaire, le secondaire et le collégial. On met ainsi l'accent, surtout depuis le tournant des années 2000, sur l'établissement de plans de réussite à tous les ordres et secteurs d'enseignement et sur les moyens à prendre pour y parvenir. Par exemple, on encourage de manière plus soutenue la mise en œuvre de l'approche orientante à partir du primaire afin d'aider les jeunes dans le développement de leur identité personnelle et dans leur processus de maturation personnelle et vocationnelle. De plus, les universités se sont engagées dans des « contrats de performance » qui visent tout particulièrement à améliorer l'encadrement, la réussite et le taux de diplomation de leurs étudiants. Par ailleurs, on a révisé la Loi sur l'instruction publique pour y inscrire les plans de réussite des écoles primaires et secondaires (2003). Les collèges ont aussi adopté des plans de réussite. Enfin, on a réaffirmé la nécessité de l'accès à une qualification pour tous (100 %), plus particulièrement lors du Sommet du Québec et de la jeunesse (2000). Cette idée a été reprise et appliquée au secteur des adultes, dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002d).

1.3.2. LES ORIENTATIONS EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE FORMATION TECHNIQUE

Les orientations relatives à la formation professionnelle et à la formation technique proposées dans le plan d'action ministériel sont les suivantes :

- fournir une meilleure information aux étudiants et aux parents ;
- permettre d'avoir accès plus tôt à la formation professionnelle au secondaire et faciliter le passage à la formation technique ;
- développer les programmes menant aux métiers semi-spécialisés ;
- collaborer à la mise en œuvre du Régime d'apprentissage en milieu de travail ;
- favoriser les programmes d'alternance travail-études ;
- accroître l'offre de services et le nombre de places disponibles en formation professionnelle et en formation technique ;
- repenser la formation générale donnée dans les programmes d'études techniques du collégial ;
- accroître l'harmonisation interordres ;
- améliorer la planification des options et des domaines de formation dans chaque région (MEQ, 1997).

Plusieurs mesures, qui font suite à des propositions contenues dans le rapport Pagé de 1995, ont déjà été mises en œuvre, comme le développement de programmes menant à des métiers semi-spécialisés (attestation de formation professionnelle [AFP]) et les stages d'alternance travail-études (ATE). Pour accroître l'harmonisation interordres, on a encouragé la mise sur pied de programmes permettant la continuité des études, soit entre le secondaire professionnel et le collégial technique (programmes DEP-DEC), soit entre le collégial technique et l'université (programmes DEC-BAC).

Plus récemment, à la suite du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, tenu en avril 2004, le gouvernement a manifesté son intention d'aller plus loin dans l'harmonisation entre les ordres d'enseignement en encourageant « des projets pilotes de nouvelle jonction entre commissions scolaires et cégeps en formation professionnelle et technique » (discours du ministre de l'Éducation, juin 2004). Plusieurs projets régionaux d'harmonisation sont présentement en voie de développement.

1.3.3. LA DIVERSIFICATION DES PARCOURS AU SECONDAIRE RÉGULIER

Parmi les visées de la réforme qui touchent le secondaire régulier, il y a celle de la diversification des parcours de formation à partir du deuxième cycle du secondaire, soit après l'acquisition de la formation de base, et ce, dans le but de mieux répondre à la diversité des aptitudes et des champs d'intérêt des étudiants et de poser les premiers jalons d'un décloisonnement des filières de formation. Le ministre de l'Éducation a récemment soumis un projet de modification du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire qui propose une diversification de la formation à partir de la troisième secondaire (MEQ, 2004e). À la suite de consultations dans le milieu scolaire, on proposerait deux « parcours de formation », l'un axé sur la « formation générale » et l'autre, sur la « formation à l'emploi » (communication du ministère de l'Éducation, octobre 2004).

Le « parcours de formation générale » comprendrait deux itinéraires qui seraient offerts à tous les étudiants et qui conduiraient tous deux à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) :

- un itinéraire dit « régulier » qui correspondrait au cheminement du secondaire général actuel, mais qui serait enrichi de possibilités de cours à option;
- un itinéraire « appliqué » qui comprendrait une démarche d'orientation obligatoire, un plus grand nombre d'heures de formation pratique et diverses possibilités d'exploration professionnelle, avec de nouveaux cours à option.

Le deuxième parcours, celui de la « formation à l'emploi », serait offert aux étudiants qui auraient accumulé un retard scolaire important et conduirait à une certification. Il remplacerait l'actuel cheminement d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et les programmes menant à une attestation de formation professionnelle (AFP) et offerts actuellement au secondaire professionnel. Ce parcours comprendrait une formation générale et une formation pratique en milieu de travail et conduirait à deux niveaux de qualification : l'un visant un métier non spécialisé (ISPJ) et l'autre, un métier semi-spécialisé (AFP).

Cette proposition est encore à l'étude. Il se peut qu'elle contribue au décloisonnement des filières de formation et à la valorisation de la formation professionnelle au secondaire. Les liens entre ces parcours et les filières de l'enseignement professionnel ne sont toutefois pas encore clairement établis. Cette question sera reprise au troisième chapitre du présent document.

1.3.4. LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE FORMATION CONTINUE

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, rendue publique au printemps 2002, fait état des cinq principes suivants :

- « l'accès au savoir pour toutes et tous et le partage des savoirs sont des facteurs d'épanouissement des personnes, de développement économique et de cohésion sociale;
- la formation initiale et la formation continue sont les deux jalons d'un même processus d'apprentissage qui s'échelonne tout au long de la vie des individus;
- l'affirmation du droit à l'éducation doit se traduire par des actions favorisant la demande de formation permettant l'apprentissage tout au long de la vie et la réussite des projets de formation;
- l'État doit assumer une responsabilité centrale dans l'éducation des adultes et la formation continue; cette responsabilité s'exerce dans la concertation et le partenariat;
- l'État, les organismes et les réseaux ne sont pas les seuls responsables de la mise en œuvre de l'éducation des adultes et de la formation continue. Les personnes qui en bénéficient, leurs formatrices et formateurs, les associations professionnelles, les associations syndicales et socio-économiques, les employeurs et plus généralement l'ensemble des citoyennes et des citoyens le sont aussi » (MEQ, 2002d, p. 3).

Dans cette politique, on insiste notamment sur l'importance pour tous les adultes d'accéder à une « formation de base » dont la nature est en voie d'être précisée par les acteurs concernés. Elle met aussi l'accent sur le rehaussement du niveau de compétence des adultes de même que sur la reconnaissance des acquis, un mécanisme devant permettre d'ouvrir davantage l'accès à la formation. La politique signale enfin les obstacles à lever pour accroître l'accès des adultes à la formation et pour favoriser la persévérance aux études. Depuis le printemps 2002, des groupes de travail formés de représentants des différents acteurs engagés dans l'entreprise d'éducation des adultes veillent à la mise en œuvre de cette politique. Parmi les suites de celle-ci, on peut noter les efforts

relatifs à la reconnaissance des acquis et des compétences, ainsi que la poursuite de la réflexion sur le financement de la formation des adultes. À ce propos, le Comité d'experts sur le financement de la formation continue vient de remettre son rapport au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Le Comité y affirme « la pertinence et la nécessité d'un effort accru pour augmenter le volume de la participation [à la formation continue] et en assurer un financement adéquat » (Comité d'experts sur le financement de la formation continue, 2004, p. 95) et recommande des orientations et des pistes d'action. Il est toutefois encore trop tôt pour en évaluer la portée et les effets.

1.4. CE QUE LE CONSEIL RETIENT

Les visées initiales du rapport Tremblay et du rapport Parent relativement à l'éducation à la vie professionnelle demeurent actuelles, notamment celles qui ont trait à l'accessibilité du plus grand nombre, à la qualification pour tous, y compris les qualifications minimales, et à une intégration entre la formation générale et la formation spécialisée.

Par des réformes et des ajustements importants, le Québec a fait des gains certains sur le plan de l'accessibilité de l'éducation à la vie professionnelle et de son arrimage avec le monde du travail, même s'il reste encore des zones d'ombre à cet égard. Ces gains résultent, pour une large part, du fait que la volonté était ferme et que les ressources nécessaires y ont été consacrées.

L'éducation à la vie professionnelle est ainsi devenue accessible, du secondaire à l'université. Cet acquis correspond aux objectifs de démocratisation fixés initialement. On observe toutefois une certaine stagnation de l'accès au secondaire professionnel et au collégial technique depuis le milieu des années 90.

L'éducation à la vie professionnelle est aussi mieux arrimée qu'auparavant avec les besoins et les exigences du marché du travail, grâce, notamment, à la mise en place de mécanismes d'élaboration et de révision des programmes d'études qui reposent sur la collaboration entre le milieu de l'éducation et les milieux du travail.

L'objectif d'intégration de l'éducation à la vie professionnelle à l'enseignement régulier a été atteint, dans l'ensemble, au collégial et à l'université. En revanche, on semble y avoir renoncé, depuis 1987, pour ce qui touche la formation professionnelle du secondaire.

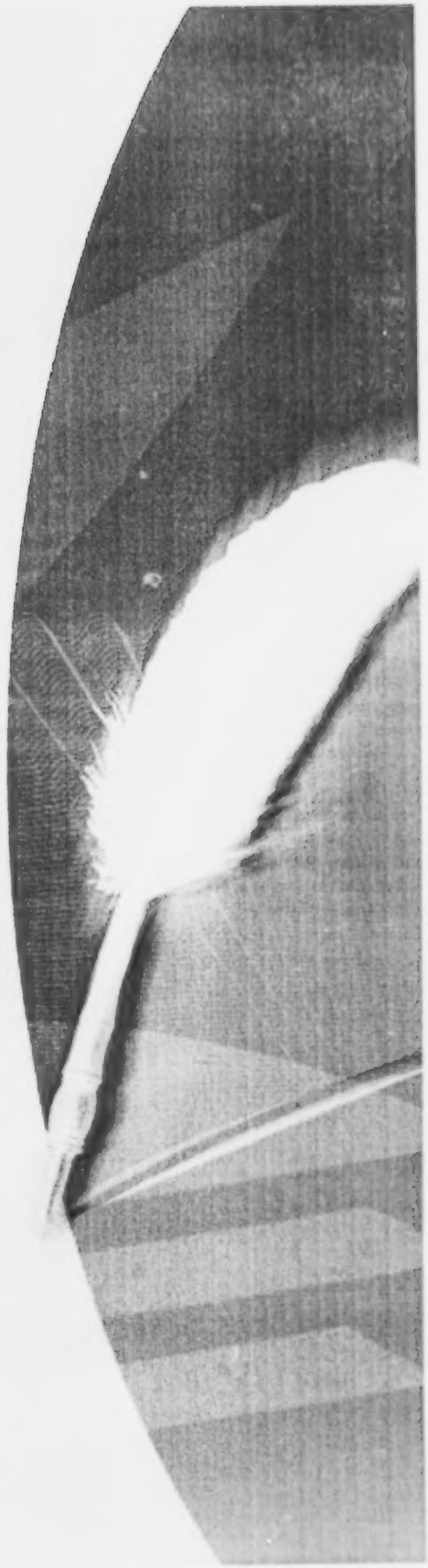
Le système d'éducation à la vie professionnelle paraît s'être assoupli sur le plan des possibilités théoriques de cheminement, mais cela ne s'est pas concrétisé dans les faits, puisque les diverses tentatives pour élargir le nombre d'options étaient souvent de nature exploratoire ou bien peu populaires. Ainsi, la formation professionnelle au secondaire attire peu de jeunes, la diversification des voies est une entreprise marginale ou en gestation et l'articulation souhaitée entre le secondaire professionnel et le collégial technique demeure un souhait.

Il reste donc beaucoup à faire avant que l'éducation à la vie professionnelle soit pleinement intégrée au système d'éducation et qu'elle devienne un instrument essentiel de réussite et de qualification pour tous. Mais pour ce faire, il importe d'identifier les acquis majeurs et de mieux situer les problèmes en matière d'éducation à la vie professionnelle. C'est ce qui sera entrepris dans les deux prochains chapitres, en commençant par les acquis majeurs au chapitre suivant.

LES ACQUIS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE

Le chapitre précédent a rappelé les efforts qui ont été déployés, au fil des ans, pour relever la qualité de l'éducation à la vie professionnelle, la rendre accessible au plus grand nombre et la mettre au diapason de l'évolution du monde du travail. Dans plusieurs cas, l'entreprise éducative a gagné son pari; dans d'autres, les défis restent entiers. L'objectif du présent chapitre est de dresser un bilan plus détaillé des progrès les plus significatifs de l'éducation à la vie professionnelle, en soulignant aussi les zones d'amélioration possibles. Nous présenterons au chapitre suivant l'examen des problèmes les plus préoccupants qu'il faut résoudre absolument.

Dans un premier temps, le présent chapitre traite des acquis en matière d'accessibilité à l'éducation à la vie professionnelle, en passant tour à tour le secondaire professionnel, le collégial technique et l'université. Dans un deuxième temps, on y abordera, pour chacun des ordres d'enseignement, les acquis en matière d'ajustement de la formation aux besoins et aux exigences du monde du travail.



2.1. L'ACCESSIBILITÉ : UN DÉFI PERMANENT

Un acquis indéniable, au Québec, est le relèvement du niveau de scolarisation de la population, niveau qui se compare aujourd'hui à celui des sociétés avancées de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Si le Québec accuse encore un certain retard, c'est surtout dans l'accès à l'université[8].

Ainsi, le taux d'obtention d'un premier diplôme du secondaire (DES et DEP confondus[9]) se situait à 84 % de la population québécoise en 2001, ce qui plaçait le Québec dans le même groupe intermédiaire que celui de la République tchèque, de la France et de la Hongrie, derrière le groupe de tête (au-delà de 90 % de diplômés), où l'on trouve le Danemark, l'Allemagne et la Finlande, mais devant la Belgique, les États-Unis (72 %) et la Suède (MEQ, 2004d, p. 111). Le Québec devance aussi légèrement l'Ontario (78 % en 2000).

Le Québec fait partie des sociétés où la population marque une préférence pour le diplôme d'études secondaires comme premier diplôme (77 % obtiennent le DES) plutôt que pour le diplôme d'études professionnelles (26 % obtiennent le DEP). Au nombre de ces sociétés, on compte le Japon, l'Irlande et la Suède, de même que l'Ontario et les États-Unis (voir le tableau 7 à l'annexe 3). Depuis plusieurs années, le mouvement vers la filière de formation générale au secondaire se dessine même dans les pays où la majorité de la population a pour tradition d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (Allemagne, Italie, France, Suisse, etc.). Parmi les principales raisons invoquées pour expliquer ce mouvement, on signale le fait que le monde du travail demande des compétences de plus haut niveau qu'auparavant et que la filière de formation générale donne plus facilement accès aux études postsecondaires. La France, par exemple, a multiplié les passerelles pour faciliter le passage de la formation professionnelle aux études supérieures.

Par ailleurs, on note que 15 % des jeunes Québécois ont obtenu un DEC en formation technique en 2001-2002, ce qui placerait le Québec au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour l'obtention d'un diplôme de niveau équivalent (CST, 2004, p. 56).

Par contre, le Québec accuse du retard pour ce qui est de l'obtention d'un diplôme universitaire. En 2001, seulement 27 % de la population québécoise a obtenu le baccalauréat, comparativement à 30 % au Canada, à 30,3 % dans les pays de l'OCDE et à 33 % aux États-Unis. Ce résultat tient principalement au fait que l'accès aux études universitaires au Québec, notamment chez les hommes, n'a pas atteint le niveau désiré. On se rappellera qu'un des objectifs de la réforme amorcée en 1997 est de porter le taux d'obtention du baccalauréat à 30 % d'ici 2010.

Le tableau 1 présente des points de repère sur l'évolution, depuis 1975, de l'accès de la population québécoise à un diplôme d'études secondaires, collégiales ou universitaires. Les taux d'inscription suivent en général la même tendance (MEQ, 2004d).

8. Les comparaisons interprovinciales et internationales doivent être prises avec prudence, en raison notamment de la diversité des systèmes éducatifs en cause et des questions de mesure (OCDE, 2004).

9. Ce taux est calculé en divisant le nombre de personnes ayant obtenu un premier diplôme du secondaire, tous âges confondus, par le nombre de personnes dans la population ayant l'âge prévu pour l'obtention de ce diplôme, soit 17 ans au Québec (MEQ, 2004d, p. 110).

TABLEAU 1
ÉVOLUTION DU TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES, COLLÉGIALES OU UNIVERSITAIRES EN POURCENTAGE DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE AYANT L'ÂGE PRÉVU, DE 1975-1976 À 2001-2002[1]

Diplôme obtenu	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2000-2001	2001-2002
Diplôme d'études secondaires (DES)	**57,0**	**79,2**	**88,4**	**82,1**	**78,8***
Étudiants de moins de 20 ans	53,5	72,3	73,7	70,7	65,8*
Étudiants de plus de 20 ans	3,5	6,8	14,7	11,4	13,0*
Diplôme professionnel[2]	**14,6**	**17,7**	**19,6**	**23,7**	**26,2***
Étudiants de moins de 20 ans	13,0	15,1	4,8	6,2	6,0*
Étudiants de plus de 20 ans	1,5	2,5	14,8	17,4	20,2*
Diplôme d'études collégiales (DEC[3])	**21,0**	**32,8**	**38,2**	**38,5**	**38,1**
Formation préuniversitaire	13,5	21,1	24,4	23,4	23,1
Formation technique	7,5	11,4	13,5	15,1	15,0
Baccalauréat	**14,9**	**19,0**	**29,3**	**25,7**	**27,0**
Maîtrise	**2,7**	**3,9**	**6,1**	**7,4**	**7,6**
Doctorat	**0,4**	**0,5**	**0,9**	**1,0**	**1,0**

* Estimations pour 2002-2003.
1. Le taux est calculé en divisant le nombre de personnes ayant obtenu un premier diplôme, tous âges confondus, par le nombre de personnes dans la population ayant l'âge prévu pour l'obtention dudit diplôme, soit 17 ans au secondaire, 19 ou 20 ans au collégial, 22 ans au baccalauréat, 24 ans à la maîtrise et 27 ans au doctorat (CST, 2004, p. 54).
2. Diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et autres attestations.
3. Les données sur les attestations d'études collégiales (AEC) pour l'ensemble du Québec ne sont publiées que depuis 2001-2002.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, tableaux 5.1 à 5.7.

Ces données illustrent les grands progrès de la scolarisation des Québécois et des Québécoises, progrès qui se poursuivent, malgré des ralentissements, jusqu'au début des années 90. Après quoi, le niveau de scolarisation se stabilise et fléchit même dans certains secteurs.

Au secondaire régulier, le nombre d'étudiants de moins de 20 ans inscrits au « secteur des jeunes » recule, alors que le nombre d'inscriptions et de diplômes augmente au « secteur des adultes ». Ce phénomène traduit l'engouement croissant des jeunes de moins de 20 ans pour ce secteur d'enseignement. Au secondaire professionnel, la reprise des inscriptions amorcée après la réforme de 1987 se poursuit, notamment au secteur des adultes. Au collégial, le plafonnement qui touche l'accès aux études préuniversitaires et techniques risque de persister si l'on se fie à la tendance des inscriptions depuis 1997-1998. À l'université, la forte croissance du nombre d'inscriptions pendant les années 1985-1995, due surtout à la hausse de la présence des femmes, est brusquement stoppée en 1995. Mais la reprise des inscriptions depuis 1999-2000 se traduit déjà par une hausse du nombre de diplômes de baccalauréat décernés en 2002.

Il est à noter aussi que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir le DES au secteur des jeunes, le DEC en formation préuniversitaire ou en formation technique, le baccalauréat et la maîtrise, tandis que les hommes sont plus nombreux à obtenir le DES au secteur des adultes, le DEP et le doctorat.

Examinons maintenant plus en détail l'accès au secondaire professionnel, au collégial technique et à l'université.

TABLEAU 1

ÉVOLUTION DU TAUX D'OBTENTION D'UN DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES, COLLÉGIALES OU UNIVERSITAIRES EN POURCENTAGE DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE AYANT L'ÂGE PRÉVU, DE 1975-1976 À 2001-2002[1]

Diplôme obtenu		1985-1986		2000-2001	
Diplôme d'études secondaires (DES)	**57,0**	**79,2**	**88,4**	**82,1**	**78,8***
Étudiants de moins de 20 ans	53,5	72,3	73,7	70,7	65,8*
Étudiants de plus de 20 ans	3,5	6,8	14,7	11,4	13,0*
Diplôme professionnel[2]	**14,6**	**17,7**	**19,6**	**23,7**	**26,2***
Étudiants de moins de 20 ans	13,0	15,1	4,8	6,2	6,0*
Étudiants de plus de 20 ans	1,5	2,5	14,8	17,4	20,2*
Diplôme d'études collégiales (DEC[3])	**21,0**	**32,8**	**38,2**	**38,5**	**38,1**
Formation préuniversitaire	13,5	21,1	24,4	23,4	23,1
Formation technique	7,5	11,4	13,5	15,1	15,0
Baccalauréat	**14,9**	**19,0**	**29,3**	**25,7**	**27,0**
Maîtrise	**2,7**	**3,9**	**6,1**	**7,4**	**7,6**
Doctorat	**0,4**	**0,5**	**0,9**	**1,0**	**1,0**

* Estimations pour 2002-2003.

1 Le taux est calculé en divisant le nombre de personnes ayant obtenu un premier diplôme, tous âges confondus, par le nombre de personnes dans la population ayant l'âge prévu pour l'obtention dudit diplôme, soit 17 ans au secondaire, 19 ou 20 ans au collégial, 22 ans au baccalauréat, 24 ans à la maîtrise et 27 ans au doctorat (CST, 2004, p. 54).

2 Diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP) et autres attestations.

3 Les données sur les attestations d'études collégiales (AEC) pour l'ensemble du Québec ne sont publiées que depuis 2001-2002.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, tableaux 5.1 à 5.7.

Ces données illustrent les grands progrès de la scolarisation des Québécois et des Québécoises, progrès qui se poursuivent, malgré des ralentissements, jusqu'au début des années 90. Après quoi, le niveau de scolarisation se stabilise et fléchit même dans certains secteurs.

Au secondaire régulier, le nombre d'étudiants de moins de 20 ans inscrits au « secteur des jeunes » recule, alors que le nombre d'inscriptions et de diplômes augmente au « secteur des adultes ». Ce phénomène traduit l'engouement croissant des jeunes de moins de 20 ans pour ce secteur d'enseignement. Au secondaire professionnel, la reprise des inscriptions amorcée après la réforme de 1987 se poursuit, notamment au secteur des adultes. Au collégial, le plafonnement qui touche l'accès aux études préuniversitaires et techniques risque de persister si l'on se fie à la tendance des inscriptions depuis 1997-1998. À l'université, la forte croissance du nombre d'inscriptions pendant les années 1985-1995, due surtout à la hausse de la présence des femmes, est brusquement stoppée en 1995. Mais la reprise des inscriptions depuis 1999-2000 se traduit déjà par une hausse du nombre de diplômes de baccalauréat décernés en 2002.

Il est à noter aussi que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à obtenir le DES au secteur des jeunes, le DEC en formation préuniversitaire ou en formation technique, le baccalauréat et la maîtrise, tandis que les hommes sont plus nombreux à obtenir le DES au secteur des adultes, le DEP et le doctorat.

Examinons maintenant plus en détail l'accès au secondaire professionnel, au collégial technique et à l'université.

2.1.1. L'ACCÈS AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL

Toute personne qui désire apprendre un métier au secondaire peut entreprendre une des trois formations professionnelles suivantes :

- une formation menant à l'exercice d'un **métier semi-spécialisé**, d'environ 1 an (de 725 à 900 heures), au terme de laquelle l'étudiant reçoit une attestation de formation professionnelle (AFP). Pour y avoir accès, il doit avoir réussi la deuxième secondaire et être âgé d'au moins 15 ans. En 2001-2002, on y comptait environ 194 programmes de formation différents et 1 462 inscriptions[10] ;
- une formation menant à l'exercice d'un **métier qualifié**, d'une durée de 1 à 2 ans (de 600 à 1 800 heures), selon les exigences, qui lui permettra d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP). Pour y être admis, l'étudiant doit être titulaire d'un DES ou bien être âgé de 16 ans et avoir réussi les cours de langue d'enseignement, de langue seconde et de mathématiques de quatrième secondaire (ou de troisième secondaire s'il complète les exigences durant sa formation ou encore de cinquième secondaire en soins infirmiers). En 2001-2002, on y comptait environ 144 programmes de formation différents qui regroupaient plus de 90 % des étudiants du secondaire professionnel[11] ;
- une formation menant à l'exercice d'un **métier spécialisé**, que l'étudiant peut suivre après avoir obtenu un DEP, dont la durée est de 450 à 1 200 heures et qui le conduira à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). En 2001-2002, on y comptait 29 programmes de spécialisation différents et 5 522 inscriptions[12].

Pour le moment, les étudiants n'ont pas encore accès à des **formations professionnelles courtes**, c'est-à-dire d'une durée de 240 à 750 heures, souvent constituées de sous-ensembles de programmes menant à un DEP et qui donneraient accès à une attestation d'études professionnelles (AEP) délivrée par la commission scolaire. Cinq programmes de ce type sont présentement reconnus par le ministère de l'Éducation aux fins de l'attribution de subventions et d'autres font l'objet d'un examen. Une formation en restauration a été mise à l'essai à l'automne 2003, avec le concours du ministère de l'Éducation et d'Emploi-Québec, mais elle a été abandonnée faute d'étudiants.

Les personnes en emploi ou en voie de réorientation professionnelle peuvent recevoir une **formation sur mesure** ou suivre une **formation continue** qui conduit à l'obtention d'un relevé de notes ou d'un relevé des compétences acquises. Ces formations, très populaires au tournant des années 90, ne comptaient plus que 21 480 inscriptions en 2001-2002, des étudiants de plus de 24 ans pour la plupart. Ces types de formation bénéficient de la participation financière d'Emploi-Québec, mais celle-ci a diminué considérablement depuis quelques années.

Voyons maintenant les progrès constatés en matière d'accès au secondaire professionnel depuis le début des années 90.

10. Exemples de métiers semi-spécialisés : aide cuisinier, aide boulanger, commis en hôtellerie, réparateur d'articles de sport, manœuvre, assembleur de panneaux en usine.

11. Exemples de métiers qualifiés : ébéniste, électricien de construction, électromécanicien, réparateur d'appareils électroménagers ou audio-vidéo, installateur d'appareils de télécommunications, mécanicien de marine, mécanicien de véhicules lourds, infirmier auxiliaire, assistant dentaire, assistant technique en pharmacie, confectionneur de vêtements.

12. Exemples de métiers spécialisés : gestionnaire d'entreprise de construction, secrétaire juridique, spécialiste en horticulture, bijoutier, maçon de restauration, réparateur de micro-ordinateurs, fabricant de moules, sommelier, cuisinier.

L'augmentation du nombre d'inscriptions au secteur des adultes

Le tableau 2 résume les données sur l'évolution du nombre d'étudiants au secondaire professionnel depuis 1992-1993. On y distingue trois catégories d'étudiants selon l'âge et le secteur de formation: les jeunes étudiants de 15 à 18 ans inscrits au «secteur des jeunes», les étudiants de 16 à 19 ans inscrits au «secteur des adultes» et les étudiants de 20 ans ou plus inscrits au «secteur des adultes[13]».

TABLEAU 2

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL DANS UN PROGRAMME CONDUISANT À L'AFP, AU DEP OU À L'ASP, DE 1992-1993 À 2001-2002

Année scolaire	Secteur des jeunes: moins de 20 ans	Secteur des adultes: moins de 20 ans[1]	Secteur des adultes: 20 ans ou plus[1]	TOTAL
1992-1993	8 144	8 922	41 347	58 413
1993-1994	7 537	9 334	41 152	58 023
1994-1995	7 954	10 061	41 756	59 771
1995-1996	8 883	12 038	46 029	66 950
1996-1997	10 892	13 638	48 460	72 990
1997-1998	11 551	14 267	49 968	75 786
1998-1999	10 482	14 726	51 919	77 127
1999-2000	8 813	15 810	51 267	75 890
2000-2001	7 707	16 636	52 216	76 559
2001-2002	7 705	16 297	55 990	79 992

1. Sont exclus les adultes inscrits à des programmes qui ne conduisent pas à un diplôme reconnu (19 621 en 2001-2002).

Source: Ministère de l'Éducation, mars 2004.

En 2001-2002, les 7 705 étudiants de 15 à 18 ans inscrits au «secteur des jeunes» composaient environ 9,6 % de l'effectif total au secondaire professionnel (à peine un millier avaient moins de 17 ans). Leur nombre a commencé à diminuer en 1978, s'est redressé quelque peu au milieu des années 90, puis est retombé au niveau du début des années 90. On voit donc que la formation professionnelle compte peu de jeunes étudiants, à tout le moins au «secteur des jeunes». Ce phénomène préoccupant sera examiné plus en détail dans la première section du chapitre suivant.

Par ailleurs, les 16 297 étudiants de 16 à 19 ans inscrits au «secteur des adultes» représentaient 20,4 % de l'effectif total en 2001-2002. Leur nombre a presque doublé en dix ans, même si l'on note un plafonnement depuis 2000-2001. Le secteur des adultes est donc plus populaire et cette tendance s'inscrit dans la préférence des jeunes, surtout des garçons, pour ce secteur d'enseignement, y compris au secondaire régulier.

Les adultes de 20 ans ou plus constituent 70 % de l'effectif total. Plus de 43 % sont âgés de 20 à 24 ans. La plupart reviennent aux études après un séjour plus ou moins long sur le marché du travail, soit pour apprendre un métier pour la première fois, soit pour réorienter leur carrière. Leur nombre s'est accru de 35 % depuis le début des années 90.

13. Au secondaire, un étudiant peut s'inscrire au secteur des jeunes s'il n'avait pas 18 ans au 30 juin de l'année scolaire précédente ou s'il n'a pas 19 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours. Il peut s'inscrire au secteur des adultes s'il a 16 ans révolus.

L'augmentation du nombre d'inscriptions au secteur des adultes

Le tableau 2 résume les données sur l'évolution du nombre d'étudiants au secondaire professionnel depuis 1992-1993. On y distingue trois catégories d'étudiants selon l'âge et le secteur de formation : les jeunes étudiants de 15 à 18 ans inscrits au « secteur des jeunes », les étudiants de 16 à 19 ans inscrits au « secteur des adultes » et les étudiants de 20 ans ou plus inscrits au « secteur des adultes[13] ».

TABLEAU 2

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL DANS UN PROGRAMME CONDUISANT À L'AFP, AU DEP OU À L'ASP, DE 1992-1993 À 2001-2002

Année scolaire		Secteur des adultes : moins de 20 ans[1]		TOTAL
1992-1993	8 144	8 922	41 347	58 413
1993-1994	7 537	9 334	41 152	58 023
1994-1995	7 554	10 061	41 756	59 771
1995-1996	8 883	12 038	46 029	66 950
1996-1997	10 892	13 638	48 460	72 990
1997-1998	11 551	14 267	49 968	75 786
1998-1999	10 482	14 726	51 919	77 127
1999-2000	8 813	15 810	51 267	75 890
2000-2001	7 707	16 636	52 216	76 559
2001-2002	7 705	16 297	55 990	79 992

1. Sont exclus les adultes inscrits à des programmes qui ne conduisent pas à un diplôme reconnu (19 621 en 2001-2002).

Source : Ministère de l'Éducation, mars 2004

En 2001-2002, les 7 705 étudiants de 15 à 18 ans inscrits au « secteur des jeunes » composaient environ 9,6 % de l'effectif total au secondaire professionnel (à peine un millier avaient moins de 17 ans). Leur nombre a commencé à diminuer en 1978, s'est redressé quelque peu au milieu des années 90, puis est retombé au niveau du début des années 90. On voit donc que la formation professionnelle compte peu de jeunes étudiants, à tout le moins au « secteur des jeunes ». Ce phénomène préoccupant sera examiné plus en détail dans la première section du chapitre suivant.

Par ailleurs, les 16 297 étudiants de 16 à 19 ans inscrits au « secteur des adultes » représentaient 20,4 % de l'effectif total en 2001-2002. Leur nombre a presque doublé en dix ans, même si l'on note un plafonnement depuis 2000-2001. Le secteur des adultes est donc plus populaire et cette tendance s'inscrit dans la préférence des jeunes, surtout des garçons, pour ce secteur d'enseignement, y compris au secondaire régulier.

Les adultes de 20 ans ou plus constituent 70 % de l'effectif total. Plus de 43 % sont âgés de 20 à 24 ans. La plupart reviennent aux études après un séjour plus ou moins long sur le marché du travail, soit pour apprendre un métier pour la première fois, soit pour réorienter leur carrière. Leur nombre s'est accru de 35 % depuis le début des années 90.

Il est à noter aussi qu'environ 65 % des jeunes étudiants inscrits en 2001-2002 à un programme menant à un DEP, au secteur des jeunes, avaient déjà obtenu un DES comme premier diplôme, comparativement à 51 % en 1990-1991. Les pourcentages correspondants sont de 67 % pour les jeunes au secteur des adultes et de 58 % pour les adultes de 20 ans ou plus (voir le tableau 1 à l'annexe 3). D'après une analyse récente du ministère de l'Éducation, environ 13,8 % des nouveaux inscrits à un programme menant à un DEP ont déjà obtenu un diplôme du collégial (4,6 %) ou ont séjourné au collégial (voir le tableau 8 à l'annexe 3). De plus, d'après des analyses préliminaires du ministère de l'Éducation, les filles aussi souvent que les garçons passent du collégial au DEP, surtout celles qui sont inscrites en soins infirmiers ou en bureautique.

La répartition régionale

Pour compléter ce portrait d'ensemble, le tableau 3 donne la répartition régionale selon le groupe d'âge des étudiants inscrits au secondaire professionnel en 2001-2002.

Les étudiants de moins de 20 ans, pour les secteurs des jeunes et des adultes confondus, représentent en moyenne 30 % des effectifs. On constate qu'ils sont moins représentés dans la région de Montréal (18,8 %), mais relativement plus nombreux dans sept régions : Chaudière-Appalaches, Lanaudière, Estrie, Bas-Saint-Laurent, Montérégie, Centre-du-Québec et Abitibi-Témiscamingue. En 2001-2002, ils étaient même majoritaires dans huit centres de formation professionnelle en région.

TABLEAU 3

RÉPARTITION RÉGIONALE SELON LE GROUPE D'ÂGE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL DANS UN PROGRAMME CONDUISANT AU DEP, À L'ASP OU À L'AFP, EN 2001-2002

Région		Adultes de 20 ans ou plus		Jeunes de moins de 20 ans (%)
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	231	594	825	28,0
Bas-Saint-Laurent	1 047	1 591	2 638	39,7
Saguenay–Lac-Saint-Jean	1 711	3 305	5 016	34,1
Capitale-Nationale	2 796	7 129	9 925	28,2
Chaudière-Appalaches	1 841	2 344	4 185	44,0
Mauricie	1 079	1 995	3 074	35,1
Centre-du-Québec	827	1 336	2 163	38,2
Estrie	1 286	1 797	3 083	41,7
Montérégie	3 862	6 075	9 937	38,9
Montréal	3 945	16 990	20 935	18,8
Laval	1 535	3 980	5 515	27,8
Lanaudière	848	1 150	1 998	42,4
Laurentides	1 253	3 757	5 010	25,0
Outaouais	693	1 855	2 548	27,2
Abitibi-Témiscamingue	669	1 086	1 755	38,1
Côte-Nord	286	584	870	32,9
Nord-du-Québec	61	281	342	17,8
Ensemble du Québec	23 970	55 849	79 819	30,0

Source : Ministère de l'Éducation, communications, décembre 2002

Il est à noter aussi qu'environ 65 % des jeunes étudiants inscrits en 2001-2002 à un programme menant à un DEP, au secteur des jeunes, avaient déjà obtenu un DES comme premier diplôme, comparativement à 51 % en 1990-1991. Les pourcentages correspondants sont de 67 % pour les jeunes au secteur des adultes et de 58 % pour les adultes de 20 ans ou plus (voir le tableau 1 à l'annexe 3). D'après une analyse récente du ministère de l'Éducation, environ 13,8 % des nouveaux inscrits à un programme menant à un DEP ont déjà obtenu un diplôme du collégial (4,6 %) ou ont séjourné au collégial (voir le tableau 8 à l'annexe 3). De plus, d'après des analyses préliminaires du ministère de l'Éducation, les filles aussi souvent que les garçons passent du collégial au DEP, surtout celles qui sont inscrites en soins infirmiers ou en bureautique.

La répartition régionale

Pour compléter ce portrait d'ensemble, le tableau 3 donne la répartition régionale selon le groupe d'âge des étudiants inscrits au secondaire professionnel en 2001-2002.

Les étudiants de moins de 20 ans, pour les secteurs des jeunes et des adultes confondus, représentent en moyenne 30 % des effectifs. On constate qu'ils sont moins représentés dans la région de Montréal (18,8 %), mais relativement plus nombreux dans sept régions : Chaudière-Appalaches, Lanaudière, Estrie, Bas-Saint-Laurent, Montérégie, Centre-du-Québec et Abitibi-Témiscamingue. En 2001-2002, ils étaient même majoritaires dans huit centres de formation professionnelle en région.

TABLEAU 3

RÉPARTITION RÉGIONALE SELON LE GROUPE D'ÂGE DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL DANS UN PROGRAMME CONDUISANT AU DEP, À L'ASP OU À L'AFP, EN 2001-2002

Région	Jeunes de moins de 20 ans	Adultes de 20 ans ou plus	TOTAL	Jeunes de moins de 20 ans (%)
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	231	594	825	28,0
Bas-Saint-Laurent	1 047	1 591	2 638	39,7
Saguenay–Lac-Saint-Jean	1 711	3 305	5 016	34,1
Capitale-Nationale	2 796	7 129	9 925	28,2
Chaudière-Appalaches	1 841	2 344	4 185	44,0
Mauricie	1 079	1 995	3 074	35,1
Centre-du-Québec	827	1 336	2 163	38,2
Estrie	1 286	1 797	3 083	41,7
Montérégie	3 862	6 075	9 937	38,9
Montréal	3 945	16 990	20 935	18,8
Laval	1 535	3 980	5 515	27,8
Lanaudière	848	1 150	1 998	42,4
Laurentides	1 253	3 757	5 010	25,0
Outaouais	693	1 855	2 548	27,2
Abitibi-Témiscamingue	669	1 086	1 755	38,1
Côte-Nord	286	584	870	32,9
Nord-du-Québec	61	281	342	17,8
Ensemble du Québec	**23 970**	**55 849**	**79 819**	**30,0**

Source : Ministère de l'Éducation, communications, décembre 2002.

Lors de visites effectuées en région, le Conseil a pu entendre certaines des raisons invoquées par les acteurs du milieu pour expliquer la place faite à ces jeunes. On a signalé, notamment, les limites de la capacité d'accueil des établissements, la faible densité de la population étudiante jeune, les politiques d'accueil et d'intégration des étudiants (au regard de la préférence pour les adultes et les diplômés), la reconfiguration des programmes en fonction du marché du travail et des besoins de formation de la région, les efforts des responsables locaux en matière de sensibilisation et de recrutement. On a aussi mentionné le lien possible entre le niveau de scolarisation local, la valorisation de la formation professionnelle comme filière de formation et l'intérêt des jeunes pour ce type de formation. Toute cette question mérite une analyse approfondie.

Il est à noter que la question des passerelles entre le secondaire professionnel et le collégial technique sera abordée dans le chapitre suivant, soit dans la section qui porte sur la diversification des voies de formation.

Pour résumer le contenu de cette section, mentionnons que l'augmentation du nombre d'étudiants au secondaire professionnel tient à l'accroissement du nombre d'inscriptions au « secteur des adultes », autant chez les jeunes de moins de 20 ans que chez les adultes de plus de 20 ans. Sur 100 981 diplômés du secondaire en 2002, quelque 32 190 (près de 32 %) étaient issus de la formation professionnelle et la majorité d'entre eux étaient titulaires de deux diplômes.

Parmi les raisons invoquées pour expliquer l'accroissement du nombre d'étudiants au secteur des adultes du secondaire professionnel, on peut retenir les suivantes :

- l'augmentation de la capacité d'accueil des établissements et la modernisation des équipements à la suite des investissements consentis dans les années 90 ;
- l'amélioration de la qualité de la formation professionnelle, sujet qui sera traité dans la deuxième partie de ce chapitre ;
- les besoins du marché du travail et la relative pénurie de main-d'œuvre dans plusieurs métiers ;
- le besoin chez un nombre croissant de personnes d'acquérir une formation qualifiante, surtout après avoir connu des difficultés ou des échecs sur le marché du travail ;
- la transformation du comportement de jeunes qui, comme les adultes, souhaitent acquérir une formation dans un cadre plus flexible qui leur permette de concilier, notamment, travail et études.

Il est important de noter que, depuis le regroupement des jeunes et des adultes dans les mêmes classes et ateliers en 1989, l'offre de services en formation professionnelle au secondaire s'est graduellement adaptée aux besoins des étudiants adultes, puisque ce secteur de formation est celui qui attire le plus les personnes désirant acquérir un métier ou une qualification. De plus, ce secteur est plus flexible sur le plan de l'accès, des horaires et des règles de présence. L'approche paraît mieux convenir à des étudiants plus âgés, plus autonomes, sûrs de leur choix professionnel et désirant une formation qui se veut terminale pour intégrer ou réintégrer rapidement le marché du travail. La formation professionnelle au secondaire est donc devenue l'affaire de l'éducation des adultes, avec une préférence pour ceux qui sont déjà titulaires d'un DES. C'est un acquis majeur qui fait la fierté des acteurs du milieu de la formation professionnelle au secondaire, acquis qu'ils soulignent fréquemment tout en déplorant cependant la faible présence des jeunes.

2.1.2. L'ACCÈS AU COLLÉGIAL TECHNIQUE

Les personnes qui aspirent à occuper une fonction de technicien peuvent suivre au collégial une **formation technique** qui les conduit à un diplôme d'études collégiales (DEC) délivré par le ministre de l'Éducation. Elles doivent, pour cela, être titulaires d'un DES ou d'un DEP et avoir réussi les cours de langue seconde (cinquième secondaire), de mathématiques (cinquième secondaire ou son équivalent de quatrième secondaire) et de sciences physiques (quatrième secondaire[14]). En 2002, on comptait quelque 115 programmes de formation technique. Les objectifs des programmes conduisant au DEC sont déterminés sur le plan national et mis en œuvre par chaque établissement. Ils comportent une composante de formation générale et s'adressent le plus souvent à des jeunes qui poursuivent leurs études sans interruption et voulant étudier à temps plein. Les adultes y sont rares.

Les étudiants peuvent également suivre une formation qui les conduit à une **attestation d'études collégiales** (AEC) délivrée par l'établissement d'accueil[15]. Cette formation peut durer de 180 heures à 2 115 heures et présente un contenu et un format très variés, allant de formations courtes à des formations plus poussées ou très pointues[16]. Certaines ont même un contenu équivalent à celui d'un programme de formation technique menant à un DEC, sans toutefois ce que l'on appelle « la composante de la formation générale commune », et correspondent, de fait, aux anciens certificats d'études collégiales (CEC). Il va sans dire que les conditions d'admission sont variables d'un programme à l'autre. On estime que quelque 400 programmes différents seraient offerts dans 113 établissements publics et privés. Environ 95 % des étudiants y sont inscrits au secteur des adultes, l'adulte étant défini comme une personne ayant interrompu ses études pendant un an après son secondaire.

Les programmes conduisant à l'AEC, tout comme les programmes menant au DEP au secondaire, ne comportent donc pas de « formation générale commune ». Ils visent le plus souvent à répondre à des besoins précis du marché du travail et ils sont élaborés en toute liberté par les établissements eux-mêmes depuis 1998. Comme pour le DEC, la gratuité scolaire n'est accordée qu'aux étudiants inscrits à un programme à temps plein (4 cours ou 180 heures par session). Par contre, les formations sur mesure ou les formations courtes peuvent bénéficier de l'aide financière d'Emploi-Québec.

Comme nous l'avons vu précédemment (tableau 1), l'accès à la formation technique au collégial a presque doublé entre 1975 et 1993. Ici aussi, comme au secondaire professionnel, cet accroissement s'explique, notamment, par l'augmentation de la capacité d'accueil des établissements, par l'amélioration de la qualité de la formation, par un besoin croissant de techniciens sur le marché du travail et par le désir des étudiants d'acquérir une formation qualifiante de plus haut niveau pour améliorer leur bien-être.

Le tableau 4 résume l'évolution du nombre d'étudiants inscrits au collégial, dans les programmes d'études conduisant au DEC ou à l'AEC, depuis 1995-1996.

14. D'autres conditions d'admission peuvent être imposées dans certains programmes de formation technique, comme la réussite des cours de cinquième secondaire en mathématiques, en physique ou en chimie ou encore des cours de musique ou de danse.

15. Ces programmes regroupent aussi les anciens programmes menant au certificat d'études collégiales (CEC) et au diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC).

16. Exemples d'AEC : commerce électronique, gestion de la sécurité privée, assurance de dommages, infographie en trois dimensions, gestion de réseaux Internet, design de mode, joaillerie, techniques multimédias, techniques de gestion des eaux, techniques ambulancières, cytotechnologie.

TABLEAU 4
ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS ET DE DIPLÔMES DÉCERNÉS DANS LES PROGRAMMES TECHNIQUES CONDUISANT AU DEC ET DANS LES PROGRAMMES MENANT À L'AEC, DE 1995-1996 À 2002-2003

Nombre d'étudiants inscrits et de diplômes décernés	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
DEC en formation technique								
Inscriptions	89 526	90 460	90 958	90 433	88 963	87 488	89 968	84 674
Diplômes décernés	15 602	16 136	16 694	16 747	17 508	17 391	16 747	ND
Attestation d'études collégiales (AEC[1])								
Inscriptions	31 488	31 727	32 896	35 647	32 859	32 355	29 476	24 950
Diplômes décernés[2]	–	–	–	–	–	–	2 474	ND

1. Les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) ont été intégrés aux AEC en 1994.
2. Le nombre d'AEC accordées pour l'ensemble du Québec n'est pas disponible pour les années antérieures à 2001.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, annexe, tableaux 3 et 5.

Le nombre d'étudiants inscrits en formation technique au collégial plafonne, voire diminue, depuis 1993-1994, année qui correspond à l'avènement des sessions d'accueil et d'intégration offertes aux étudiants qui ne sont pas prêts à s'inscrire à un programme au moment de leur entrée au collégial. Même si l'on tient compte de la courbe démographique, le taux de passage du secondaire au collégial technique stagne, voire diminue, depuis plusieurs années. Le rehaussement des exigences d'admission depuis 1997 (DES +) pourrait avoir un effet temporaire en ce sens. Par ailleurs, la note moyenne du secondaire des nouveaux inscrits au collégial est passée de 69,1 % en 1993 à 74,1 % en 2001. Les étudiants auraient ainsi plus de chances de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme.

Pour ce qui est des formations conduisant à l'AEC et destinées aux adultes, on constate un regain des inscriptions jusqu'en 1998-1999, après un léger déclin au tournant des années 90. La diminution constatée depuis 1999-2000 résulte, en partie, de la réduction du financement public, à laquelle ce type de formation est particulièrement sensible. En éducation des adultes, le financement provient pour l'essentiel du ministère de l'Éducation et d'Emploi-Québec. Cette aide a diminué depuis quelques années.

Le passage de la formation technique du collégial à l'université

Pour être admis à l'université, les étudiants doivent normalement être titulaires d'un DEC. Aussi un nombre important de diplômés passent-ils chaque année de la formation technique du collégial à l'université, même si la formation qu'ils ont reçue les destine d'abord au marché du travail. Par exemple, en 2003, 20,8 % des titulaires d'un DEC du secteur technique ont poursuivi sans interruption leurs études à l'université (la proportion est de 77,7 % au secteur préuniversitaire). Ce taux de passage demeure relativement stable depuis le début des années 90 (MEQ, 2004d, p. 67). L'attrait de la formation universitaire est encore plus grand lorsqu'elle s'inscrit dans le prolongement de la formation technique de l'étudiant. Il en est ainsi pour la technologie du génie, les techniques administratives et plusieurs techniques artistiques. Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre est aussi facilité par les politiques d'admission des établissements, qui sont plus accueillantes qu'auparavant étant donné que la reconnaissance des acquis scolaires entre les deux ordres d'enseignement se développe de plus en plus. L'École de technologie supérieure est très active dans ce domaine puisque sa mission est justement d'accueillir des étudiants du collégial technique (90 % de ses effectifs).

TABLEAU 4

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS ET DE DIPLÔMES DÉCERNÉS DANS LES PROGRAMMES TECHNIQUES CONDUISANT AU DEC ET DANS LES PROGRAMMES MENANT À L'AEC, DE 1995-1996 À 2002-2003

Nombre d'étudiants inscrits et de diplômes décernés		1996-1997		1998-1999		2000-2001		2002-2003
DEC en formation technique								
Inscriptions	89 526	90 460	90 958	90 433	88 963	87 488	89 968	84 674
Diplômes décernés	15 602	16 136	16 694	16 747	17 508	17 391	16 747	ND
Attestation d'études collégiales (AEC[1])								
Inscriptions	31 488	31 727	32 896	35 647	32 859	32 355	29 476	24 950
Diplômes décernés[2]	–	–	–	–	–	–	2 474	ND

1. Les certificats d'études collégiales (CEC) et les diplômes de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC) ont été intégrés aux AEC en 1994.
2. Le nombre d'AEC accordées pour l'ensemble du Québec n'est pas disponible pour les années antérieures à 2001.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, annexe, tableaux 3 et 5.

Le nombre d'étudiants inscrits en formation technique au collégial plafonne, voire diminue, depuis 1993-1994, année qui correspond à l'avènement des sessions d'accueil et d'intégration offertes aux étudiants qui ne sont pas prêts à s'inscrire à un programme au moment de leur entrée au collégial. Même si l'on tient compte de la courbe démographique, le taux de passage du secondaire au collégial technique stagne, voire diminue, depuis plusieurs années. Le rehaussement des exigences d'admission depuis 1997 (DES +) pourrait avoir un effet temporaire en ce sens. Par ailleurs, la note moyenne du secondaire des nouveaux inscrits au collégial est passée de 69,1 % en 1993 à 74,1 % en 2001. Les étudiants auraient ainsi plus de chances de persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme.

Pour ce qui est des formations conduisant à l'AEC et destinées aux adultes, on constate un regain des inscriptions jusqu'en 1998-1999, après un léger déclin au tournant des années 90. La diminution constatée depuis 1999-2000 résulte, en partie, de la réduction du financement public, à laquelle ce type de formation est particulièrement sensible. En éducation des adultes, le financement provient pour l'essentiel du ministère de l'Éducation et d'Emploi-Québec. Cette aide a diminué depuis quelques années.

Le passage de la formation technique du collégial à l'université

Pour être admis à l'université, les étudiants doivent normalement être titulaires d'un DEC. Aussi un nombre important de diplômés passent-ils chaque année de la formation technique du collégial à l'université, même si la formation qu'ils ont reçue les destine d'abord au marché du travail. Par exemple, en 2003, 20,8 % des titulaires d'un DEC du secteur technique ont poursuivi sans interruption leurs études à l'université (la proportion est de 77,7 % au secteur préuniversitaire). Ce taux de passage demeure relativement stable depuis le début des années 90 (MEQ, 2004d, p. 67). L'attrait de la formation universitaire est encore plus grand lorsqu'elle s'inscrit dans le prolongement de la formation technique de l'étudiant. Il en est ainsi pour la technologie du génie, les techniques administratives et plusieurs techniques artistiques. Le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre est aussi facilité par les politiques d'admission des établissements, qui sont plus accueillantes qu'auparavant étant donné que la reconnaissance des acquis scolaires entre les deux ordres d'enseignement se développe de plus en plus. L'École de technologie supérieure est très active dans ce domaine puisque sa mission est justement d'accueillir des étudiants du collégial technique (90 % de ses effectifs).

Plus récemment, des ententes entre collèges et universités ont permis de mettre en place des programmes de formation DEC-BAC pour faciliter encore davantage le passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. La durée de ces programmes varie de quatre ans (ce qui comprend une session d'été) pour le DEC-BAC en soins infirmiers, dont les curriculums ont été intégrés, à cinq ou six ans pour un DEC-BAC dont les curriculums ont été harmonisés (réduits de leurs dédoublements). Dans ces ententes, l'université s'engage à reconnaître à l'étudiant des acquis de sa formation collégiale jusqu'à l'équivalent d'une année d'études universitaires, parfois sous la forme d'un certificat de premier cycle. Ce type de formation demande un engagement beaucoup plus ferme de la part de l'étudiant. Celui-ci peut normalement faire son choix au cours de sa première année au collégial ou en troisième année. Dans ce parcours, l'étudiant doit satisfaire aux exigences relatives au DEC. Aussi aura-t-il obtenu, au terme du parcours, le diplôme d'études collégiales et le diplôme universitaire. Toutefois, s'il décide de quitter le programme au terme de sa troisième année au collégial, il reçoit son DEC et peut se voir reconnaître des équivalences universitaires.

En 2003, les étudiants pouvaient avoir accès à 24 programmes DEC-BAC harmonisés ou intégrés, offerts dans 26 cégeps, notamment dans le domaine de l'administration (comptabilité) et dans celui de la santé (sciences infirmières[17]). Le nombre de projets d'harmonisation ou d'intégration de programmes ne cesse d'augmenter. Parmi les universités qui y participent, on compte l'Université Laval, l'Université du Québec à Rimouski, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Chicoutimi et l'Université de Sherbrooke. L'expérience est nouvelle et le nombre d'étudiants y est encore modeste mais en croissance. Le suivi de ces programmes reste à faire.

Bref, pour les étudiants désireux d'obtenir une formation technique au collégial, la période de 1975 à 1993 est celle où l'accessibilité était la plus grande, puisque leur nombre a pratiquement doublé. Mais l'accès aux programmes menant au DEC en formation technique plafonne depuis 1993. Par contre, les programmes conduisant à l'AEC ont connu un regain de popularité dans les années 90. Cependant, pour diverses raisons liées notamment au financement, on constate un fléchissement, voire un recul, depuis 1999. Un cinquième des diplômés de la formation technique poursuivent leurs études à l'université. Des passerelles ont été mises en place dans certains programmes pour faciliter leur passage à l'université.

2.1.3. L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ

Pour un diplômé du collégial, les formations offertes à l'université sont très diversifiées. En plus des programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat, on compte les programmes donnant droit à un certificat, à un diplôme de deuxième ou de troisième cycle, ainsi que des programmes courts, souvent appelés « microprogrammes », qui peuvent conduire à des attestations[18]. Les autres types de formation, de même que les formations sur mesure, ne conduisent pas nécessairement à une reconnaissance officielle.

17. Depuis 2000, le programme de formation infirmière intégrée (FII) est offert par 9 consortiums regroupant 9 universités et 42 collèges. Le suivi est assuré par un comité directeur formé de représentants du ministère de l'Éducation, du ministère de la Santé et des Services sociaux, de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec et des deux ordres d'enseignement concernés.

18. À l'automne 2001, les établissements universitaires offraient 2 538 programmes différents : 1 736 au premier cycle, dont 994 au baccalauréat, 756 au deuxième cycle et 336 au troisième cycle (MEQ, 2003e, p. 20).

Parmi ces programmes, 279 sont désignés par le Code des professions comme donnant accès à un permis ou à un certificat d'un ordre professionnel du Québec[19]. D'autres programmes apparentés nécessitent l'établissement d'une équivalence pour donner accès au permis ou au certificat professionnel. Selon les données du ministère de l'Éducation, les programmes désignés par le Code des professions regroupaient environ 24 % des étudiants universitaires en 2001 (quelque 55 076 étudiants sur 228 795). Ces types de programmes, qui représentent 10 % des programmes universitaires, ont un fort pouvoir d'attraction pour les étudiants. Par le fait même, les universités se font très sélectives. Dans plusieurs programmes, l'admission est contingentée, en particulier dans le domaine de la santé (médecine, sciences infirmières). Dans d'autres, la sélection se fait lors de la demande du permis ou du certificat (architectes). Dans d'autres encore, on exige la réussite d'examens (comptables agréés, avocats[20]).

L'université offre aussi, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, des formations balisées par des associations ou des organismes spécialisés, certains étant canadiens ou nord-américains (génie, administration, finance), par le gouvernement en collaboration avec les universités concernées (enseignement au primaire et au secondaire) ou encore par les standards des universités. L'articulation entre la formation professionnelle et la formation générale est différente à l'université, comparativement aux autres ordres d'enseignement. Elle varie aussi d'une discipline à une autre.

Le tableau 5 présente l'évolution du nombre d'étudiants inscrits aux programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat depuis 1995-1996.

On notera que la reprise des inscriptions depuis 1999-2000 se manifeste aux premier, deuxième et troisième cycles et qu'elle s'est amplifiée avec le réinvestissement consenti par le gouvernement depuis 2000. Par exemple, on a augmenté le nombre de places en sciences infirmières et en médecine. Selon le ministère de l'Éducation, cette reprise devrait ramener le taux d'accès aux études universitaires en 2003-2004 au niveau de 1992-1993 (MEQ, 2004d, p. 69). Il reste que l'accès à l'université au Québec demeure sous la moyenne des pays de l'OCDE.

TABLEAU 5
ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT, DE MAÎTRISE ET DE DOCTORAT, DE 1995-1996 À 2002-2003

Programme d'études	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Baccalauréat	194 196	187 565	183 370	183 157	187 014	187 514	189 452	195 132
Maîtrise	34 271	34 086	34 281	34 558	36 120	37 192	40 808	44 573
Doctorat	9 343	9 290	9 326	8 923	8 763	8 757	8 837	9 453
TOTAL	**237 810**	**230 941**	**226 977**	**226 638**	**231 897**	**233 463**	**239 097**	**249 158**

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, annexe, tableau 1.

19. Ce sont des programmes de baccalauréat (70 %), de maîtrise (20 %), de doctorat de troisième cycle (6 %), de doctorat de premier cycle (2 %) ou menant à un diplôme de deuxième ou de troisième cycle (2 %).

20. La CREPUQ tient à jour une liste des programmes de baccalauréat dont l'admission est contingentée avec leurs critères de sélection : voir le site Internet de l'organisme à l'adresse www.crepuq.qc.ca/documents/admcrit_sel_2004_2005.pdf.

Parmi ces programmes, 279 sont désignés par le Code des professions comme donnant accès à un permis ou à un certificat d'un ordre professionnel du Québec[19]. D'autres programmes apparentés nécessitent l'établissement d'une équivalence pour donner accès au permis ou au certificat professionnel. Selon les données du ministère de l'Éducation, les programmes désignés par le Code des professions regroupaient environ 24 % des étudiants universitaires en 2001 (quelque 55 076 étudiants sur 228 795). Ces types de programmes, qui représentent 10 % des programmes universitaires, ont un fort pouvoir d'attraction pour les étudiants. Par le fait même, les universités se font très sélectives. Dans plusieurs programmes, l'admission est contingentée, en particulier dans le domaine de la santé (médecine, sciences infirmières). Dans d'autres, la sélection se fait lors de la demande du permis ou du certificat (architectes). Dans d'autres encore, on exige la réussite d'examens (comptables agréés, avocats[20]).

L'université offre aussi, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, des formations balisées par des associations ou des organismes spécialisés, certains étant canadiens ou nord-américains (génie, administration, finance), par le gouvernement en collaboration avec les universités concernées (enseignement au primaire et au secondaire) ou encore par les standards des universités. L'articulation entre la formation professionnelle et la formation générale est différente à l'université, comparativement aux autres ordres d'enseignement. Elle varie aussi d'une discipline à une autre.

Le tableau 5 présente l'évolution du nombre d'étudiants inscrits aux programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat depuis 1995-1996.

On notera que la reprise des inscriptions depuis 1999-2000 se manifeste aux premier, deuxième et troisième cycles et qu'elle s'est amplifiée avec le réinvestissement consenti par le gouvernement depuis 2000. Par exemple, on a augmenté le nombre de places en sciences infirmières et en médecine. Selon le ministère de l'Éducation, cette reprise devrait ramener le taux d'accès aux études universitaires en 2003-2004 au niveau de 1992-1993 (MEQ, 2004d, p. 69). Il reste que l'accès à l'université au Québec demeure sous la moyenne des pays de l'OCDE.

TABLEAU 5
ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS INSCRITS AUX PROGRAMMES DE BACCALAURÉAT, DE MAÎTRISE ET DE DOCTORAT, DE 1995-1996 À 2002-2003

Programme d'études		1996-1997		1998-1999		2000-2001		2002-2003
Baccalauréat	194 196	187 565	183 370	183 157	187 014	187 514	189 452	195 132
Maîtrise	34 271	34 086	34 281	34 558	36 120	37 192	40 808	44 573
Doctorat	9 343	9 290	9 326	8 923	8 763	8 757	8 837	9 453
TOTAL	**237 810**	**230 941**	**226 977**	**226 638**	**231 897**	**233 463**	**239 097**	**249 158**

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, annexe, tableau 1.

Bref, tout comme au collégial, le nombre d'étudiants ayant accès à l'université a presque doublé entre 1975 et 1992, date à laquelle près de 40 % des personnes ayant atteint l'âge prévu sont entrées à l'université. Cette période a été suivie par un recul important du nombre d'étudiants au milieu des années 90. Mais depuis l'automne 1999, les portes des universités paraissent s'ouvrir de nouveau.

2.1.4. L'ACCÈS EN RÉGION : UNE ZONE D'INQUIÉTUDE

On sait que le lien entre l'éducation et le développement des régions est très étroit, voire essentiel. Sur ce plan, le Québec a adopté une approche d'accessibilité territoriale afin de favoriser le développement des personnes dans leur région d'appartenance. La volonté d'intégrer l'enseignement professionnel au système d'éducation assurait une présence de ce type de formation dans toutes les régions du Québec. Ces objectifs de développement ont récemment été réaffirmés lors du Sommet des régions, en 2002. Des efforts ont été déployés pour augmenter l'accès à l'éducation à la vie professionnelle, afin de répondre aux besoins de formation locaux et régionaux. Au cours des années 90, on a notamment révisé et regroupé les programmes du secondaire professionnel, on a révisé aussi les programmes du collégial technique, on a autorisé de nouveaux programmes en région, y compris dans les universités, et on a consenti de nouveaux investissements qui ont augmenté la capacité d'accueil des établissements et amélioré les infrastructures et les conditions d'apprentissage. On compte aujourd'hui 172 centres de formation professionnelle, 48 cégeps publics, y compris les centres régionaux, et des établissements et sites universitaires répartis sur presque tout le territoire, même si beaucoup d'entre eux sont concentrés dans les grands centres urbains.

Malgré ces améliorations significatives, il demeure que, pour un étudiant qui réside en dehors des grands centres urbains, les formations de nature professionnelle, technique ou universitaire sont encore trop peu accessibles, trop peu diversifiées et, dans plusieurs cas, de qualité insuffisante faute de ressources. Dans plusieurs régions, en effet, la densité de la population est trop faible, les distances, trop grandes et les ressources, trop maigres pour assurer l'offre ou la viabilité de programmes de formation qui soient de qualité ou suffisamment diversifiés. Comme nous le verrons au quatrième chapitre, le mode de financement y est pour quelque chose : dans les conditions présentes, il est impossible, sans un nombre suffisant d'inscriptions, d'obtenir le financement, les infrastructures et le personnel requis. Mais cela n'est pas l'unique raison.

L'évolution démographique des régions rend ces problèmes encore plus aigus. Les données disponibles sur le sujet indiquent des variations significatives de l'évolution du nombre d'étudiants dans plusieurs régions. Si les grands centres urbains, comme Laval, Montréal ou Québec, et des régions comme la Mauricie et les Laurentides ont vu croître le nombre d'étudiants inscrits au secondaire professionnel (surtout des étudiants adultes), d'autres régions accusent des baisses supérieures à 10 % depuis 1997-1998, notamment l'Abitibi-Témiscamingue, le Bas-Saint-Laurent, l'Estrie, l'Outaouais et le Saguenay–Lac-Saint-Jean.

En formation technique au collégial, la plupart des régions ont connu des baisses significatives du nombre d'inscriptions depuis 1998. Certaines régions, par surcroît parmi les moins peuplées, ont même connu des chutes supérieures à 20 %, comme le Centre-du-Québec, la Côte-Nord et la Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine (MEQ, 2003a, p. 12-13). On observe aussi des diminutions dans certaines universités situées en région, mais de faible amplitude. Ainsi, malgré les acquis, les problèmes s'aggravent dans plusieurs régions.

Le lien entre l'absence de programmes d'études et le départ des jeunes des régions est amplement documenté, notamment par les études de l'Observatoire Jeunes et société de l'Institut national de la recherche scientifique. L'enquête menée par le Conseil lors de la préparation de son avis *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional* montre d'ailleurs que l'accessibilité de la formation professionnelle en région se révèle un facteur de rétention des jeunes et un outil de développement qui méritent d'être soutenus et consolidés (CSE, 2003a).

Cependant, si la répartition régionale des programmes d'études, ce qu'on appelle « la carte des programmes », tient compte en partie de la répartition de la population et des besoins de formation locaux (foresterie, pêche, agriculture, mines, etc.), elle n'est pas satisfaisante, comme l'ont souligné des acteurs locaux lors des visites du Conseil en région et des participants au Colloque sur l'avenir de la formation professionnelle, tenu en février 2003. L'analyse même des « besoins locaux » est vue comme un problème. Les représentants locaux ont alerté le Conseil sur le fait que l'arrimage de la formation professionnelle avec les besoins locaux s'effectue en fonction de l'économie traditionnelle sans prendre en compte les perspectives nouvelles du développement des régions. Par exemple, si l'on veut développer l'industrie éolienne en Gaspésie, il faut penser l'offre de formation autrement qu'en fonction des industries de la pêche, de la forêt et du tourisme. C'est aussi ce que l'on a fait dans le cas de Bombardier à La Pocatière. Il faut donc s'inscrire dans une approche prospective qui associe l'offre de formation à la question de l'occupation du territoire et à l'avenir socioéconomique de la population qui y vit. L'accès à l'éducation à la vie professionnelle en région mérite donc une attention toute particulière et renouvelée.

2.1.5. CE QUE LE CONSEIL A ENTENDU

Des étudiants

Les jeunes étudiants en formation professionnelle que nous avons entendus soulignent que la connaissance et l'expérience du métier ont grandement influencé leur choix professionnel. Plusieurs mentionnent que leur intérêt a été éveillé par la valeur sociale des métiers et les possibilités d'emploi qu'ils offrent. Ils signalent que les conditions d'admission aux programmes d'études et leurs résultats scolaires antérieurs ont aussi déterminé leur choix.

Plusieurs étudiants soulignent leur attachement à leur région, attachement qui dicte souvent leurs choix, dont celui d'une carrière. Ils affirment qu'ils vont privilégier un programme d'études offert dans un établissement d'enseignement situé près de leur résidence ou de celle de leurs parents. Plusieurs ont préféré demeurer dans leur région, même si la formation offerte leur paraît de moindre qualité, en invoquant surtout des impératifs personnels, familiaux ou financiers. Pour d'autres étudiants, la décision de vivre en région ne doit pas se prendre au détriment de la diversité et de la qualité de la formation. Plusieurs disent avoir quitté leur région soit parce que la formation y était absente, soit pour avoir de meilleures possibilités d'emploi.

Chez **les étudiants qui reviennent aux études**, l'expérience du marché de l'emploi paraît déterminante. La majorité d'entre eux se préoccupent de la durée des études. Ils se disent pressés de retourner sur le marché du travail et préfèrent les formations dites spécialisées et courtes, en dépit de conditions d'emploi possiblement plus avantageuses dans d'autres secteurs. Beaucoup d'étudiants adultes pensent que leur situation pose problème. Ils craignent l'endettement et les problèmes financiers. Toutefois, ils ont bon espoir d'améliorer leur sort par l'accès à un emploi plus satisfaisant. Plusieurs adultes mentionnent également que la décision de demeurer dans leur région a été prise indépendamment de la qualité de la formation offerte.

Les propos **des étudiants du collégial technique et de l'université** recoupent ceux des étudiants du secondaire professionnel. Les étudiants adultes ajoutent qu'ils sont davantage préoccupés par les conditions de travail. Ils préfèrent acquérir une formation dans un établissement situé dans leur région, à condition que le programme offert soit de qualité. Sinon, ils sont prêts à quitter leur région.

Des acteurs du milieu de l'éducation

Les acteurs du secondaire professionnel, soit les directeurs d'établissement, les enseignants et le personnel d'orientation, estiment que le recrutement des jeunes étudiants en formation professionnelle est souvent difficile. On tente de les attirer par des activités variées, mais ce qui paraît le plus efficace, selon eux, c'est d'informer les gens sur les besoins du marché du travail, les débouchés qui s'offrent aux diplômés et les statistiques de placement en emploi. On dit aussi que les adultes sont davantage préoccupés par les conditions de travail et que, pour eux, la proximité de l'établissement fréquenté est un élément souvent décisif, mais pas au détriment de la qualité de la formation.

Les enseignants du secondaire professionnel reconnaissent les avantages et les inconvénients du regroupement des jeunes et des adultes au sein d'une même classe. Un tel regroupement pose de nombreux défis pédagogiques. Les caractéristiques particulières de chaque groupe et la difficulté à concilier, en un même lieu et en un même temps, des besoins de discipline ou d'encadrement ainsi que des attentes compliquent beaucoup la situation. Ce type de mélange favorise quand même le partage de l'expérience de vie des plus âgés avec les plus jeunes, ceux-ci partageant à leur tour avec leurs aînés la connaissance du fonctionnement d'une classe et des modèles d'apprentissage. Cette situation peut ainsi apporter une synergie intéressante où l'énergie et la curiosité des jeunes côtoient l'expérience et la maturité des adultes.

Les acteurs consultés soulignent également que les régions souffrent de la faible diversité des programmes d'éducation à la vie professionnelle, de la dispersion de la population, de la pauvreté des moyens de transport et de la faiblesse du marché du travail local ou régional. De plus, le faible nombre d'étudiants et les règles de financement retardent ou mettent en danger l'offre de programmes de formation. La personne qui demeure dans sa région pour étudier devra envisager de déménager ou se résoudre à parcourir quotidiennement des distances importantes entre sa résidence et l'établissement qu'elle fréquente.

Les propos **des acteurs du collégial et de l'université** sont assez semblables à ceux des acteurs du secondaire professionnel. Ils ajoutent toutefois que les possibilités d'emploi et de progression professionnelle sont les aspects les plus attrayants pour les étudiants au collégial et à l'université. Le prestige associé à certaines formations techniques ou universitaires de même que l'influence des sciences et des nouvelles technologies constituent aussi des facteurs importants. Selon eux, les formations courtes et les programmes conduisant à l'attestation d'études collégiales (AEC) sont plus attrayants qu'auparavant. On mentionne la difficulté de certains programmes d'études et la nécessité de continuer à développer des passerelles entre le collégial et l'université.

Lors de visites et de rencontres en région, le Conseil a pu entendre les gens du milieu exprimer des besoins importants en matière d'éducation à la vie professionnelle, notamment les suivants :

- le maintien de l'accessibilité en région des programmes de formation professionnelle au secondaire et de formation technique au collégial;
- une diversité suffisante de programmes pour que les centres de formation professionnelle et les établissements d'enseignement demeurent attrayants pour les étudiants en région;
- le renforcement ou la création de pôles d'expertise régionale et leur intégration du secondaire à l'université.

Selon ces interlocuteurs, de tels besoins s'inscrivent dans une perspective où l'éducation à la vie professionnelle en région regroupe ses forces et joue un rôle actif d'anticipation et de catalyseur des nouveaux développements plutôt que d'être à la traîne d'activités socioéconomiques anciennes ou en déclin. C'est aussi ce que préconise le Conseil dans son avis sur l'éducation des adultes et le développement régional (CSE, 2003a).

Pour conclure ce volet sur l'accessibilité, on peut affirmer que, pour l'essentiel, les objectifs d'accès à l'éducation à la vie professionnelle sont atteints. La population est plus scolarisée qu'auparavant, les adultes ont largement accès à la formation professionnelle du secondaire et les jeunes ont surtout accès à la formation technique du collégial et également à l'enseignement universitaire. Il faut souligner toutefois le ralentissement et le plafonnement de l'accès à la formation technique depuis le milieu des années 90, en raison, notamment, de l'introduction des sessions d'accueil et d'intégration et du petit nombre de jeunes en formation professionnelle au secondaire. Enfin, l'éducation à la vie professionnelle demeure d'accès difficile pour les personnes résidant en région. Ce problème est exacerbé par la dispersion de la population sur de grands espaces, par les tendances démographiques et par le départ des jeunes vers les grands centres urbains.

2.2. PRÉPARER LES ÉTUDIANTS À L'ÉVOLUTION DU MONDE DU TRAVAIL

Un autre acquis de taille au Québec est le fait que les diplômés reçoivent une formation professionnelle ou technique qui les prépare mieux qu'auparavant aux besoins et aux exigences du monde du travail. Ils fréquentent des centres de formation, des collèges et des universités mieux outillés, leur formation tient compte davantage des exigences des milieux de travail et l'on accorde une place croissante à la formation pratique et à la formation en milieu de travail. L'objectif formulé dans le rapport Tremblay et dans le rapport Parent est en partie atteint. Bien entendu, il reste beaucoup à faire, mais un grand pas a été accompli, plus particulièrement au cours des quinze dernières années.

Dans les pages qui suivent, nous dressons tout d'abord un bilan succinct, pour les trois ordres d'enseignement, de cet ajustement de l'éducation à la vie professionnelle au monde du travail. Nous traiterons ensuite de la question des stages en milieu de travail.

2.2.1. UNE FORMATION PROFESSIONNELLE AU SECONDAIRE MIEUX AJUSTÉE AU MONDE DU TRAVAIL

La formation professionnelle au secondaire est mieux adaptée qu'auparavant aux réalités du monde du travail. À la suite de ses diverses consultations, le Conseil partage ce constat largement répandu chez les étudiants, chez les acteurs du milieu de l'éducation et également chez les employeurs. Plusieurs signes corroborent cette affirmation.

Le plus connu et le plus médiatisé est sans doute celui de la place exceptionnelle, sur le plan du nombre et de la qualité, qu'occupent les diplômés du Québec dans les concours canadiens ou internationaux en formation professionnelle et technique, là où les participants présentent leurs meilleures

réalisations. Lors des 10es Olympiades canadiennes à Winnipeg, du 27 au 30 mai 2004, 46 jeunes du Québec y ayant participé dans les deux catégories de l'enseignement secondaire et de l'enseignement postsecondaire ont obtenu 37 médailles, dont 23 d'or, 10 d'argent et 4 de bronze. Les deux tiers des médaillés étaient du secondaire professionnel. Les résultats de ces étudiants de talent témoignent ainsi du relèvement général de la qualité de la formation professionnelle et de son adaptation aux besoins du monde du travail.

Un autre signe est le message généralement positif qu'apportent les sondages périodiques du ministère de l'Éducation auprès des employeurs qui accueillent les diplômés du secondaire professionnel, notamment les titulaires d'un DEP et d'une ASP. Le dernier en date, fait en 2000 auprès de 1 676 employeurs, montre que 39 % d'entre eux estiment que le niveau de compétence des diplômés qu'ils ont embauchés est élevé et que 50,6 % jugent qu'il est moyen ou satisfaisant. De plus, 72,7 % d'entre eux sont satisfaits ou très satisfaits du rendement des diplômés après une période d'adaptation de 3 mois au milieu du travail, un pourcentage qui monte à 91,2 % après 12 mois. Les employeurs se révèlent en général satisfaits de la qualité de la formation spécialisée de leurs nouveaux employés. Ils reconnaissent aussi que ces diplômés montrent de manière satisfaisante des habiletés et des qualités reliées au travail dans une entreprise ou une organisation, notamment la ponctualité, la capacité de travailler en équipe, la franchise, la capacité d'écoute et la capacité d'adaptation.

Par contre, bon nombre d'employeurs (entre 27 % et 30 %) signalent plusieurs éléments d'insatisfaction : la connaissance des techniques de pointe (en informatique, par exemple), la capacité de planifier et d'organiser son travail, la capacité d'initiative et la débrouillardise, la connaissance de l'anglais oral et écrit, la capacité de communiquer par écrit en français. Ces résultats sont dans l'ensemble pratiquement similaires à ceux du sondage de 1997 (MEQ, 2000b).

Il importe toutefois d'apporter des nuances significatives à ce portrait largement favorable. Il s'agit là de l'appréciation que donnent les employeurs des diplômés qu'ils ont recrutés et gardés dans l'entreprise ou l'organisation. Or, parmi les critères de sélection privilégiés par plus de 87 % des employeurs, on compte la capacité de communiquer oralement en français, la pertinence du champ d'études, la performance lors de l'entrevue, le diplôme et l'expérience de travail reliée à l'emploi. Il s'agit donc de l'appréciation de ceux qui sont restés dans l'organisation. On note ainsi une certaine incohérence dans l'appréciation des entreprises, d'où la nécessité d'établir des partenariats signifiants entre le milieu de l'éducation et celui des employeurs.

Pour leur part, les diplômés se montrent tout aussi satisfaits de leur formation. Ils la jugent pertinente, appréciant notamment la qualité de l'enseignement spécialisé et la disponibilité des ressources pédagogiques, à tout le moins dans les centres urbains. Ils expriment toutefois des réserves. Par exemple, ils s'interrogent sur le manque de liens entre l'enseignement théorique et la pratique, l'importance respective de chacun d'eux et l'insuffisance des stages en milieu de travail. C'est du moins ce qui se dégage des propos des étudiants entendus par le Conseil.

Ce sentiment généralement positif et nuancé se reflète également dans les propos des acteurs de la formation professionnelle que le Conseil a entendus. Ceux-ci attribuent l'amélioration de la formation menant à l'exercice de métiers aux effets de la réforme du secondaire professionnel depuis 1987, de même qu'aux efforts importants des acteurs locaux et du gouvernement dans les années 90. Cette amélioration tient aussi à la révision du contenu des programmes d'études selon l'approche par compétences et à la mise en place d'un mécanisme d'élaboration et de révision des programmes qui fait une large place à l'analyse des situations réelles des fonctions de travail et qui

donne voix aux principaux partenaires du monde du travail. Cette approche et cette façon de faire assurent une plus grande adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail. Ce sont là des acquis indéniables qui font l'unanimité des acteurs concernés.

La révision des programmes de formation a également permis de réduire leur nombre et de les regrouper, de manière à élargir la base commune des apprentissages et des compétences qu'on dit « transférables » et d'améliorer la polyvalence des étudiants et leur capacité d'adaptation, à tout le moins sur le plan de la spécialité reliée au métier.

La formation à l'exercice d'un métier s'est aussi améliorée grâce aux nouveaux investissements du gouvernement dans les années 90 qui ont permis de moderniser les infrastructures, les équipements et les installations des centres publics de formation professionnelle. Aujourd'hui, ces centres peuvent reproduire de manière satisfaisante les conditions d'exercice des métiers qu'on trouve dans la plupart des milieux de travail. La formation pratique a également pris un nouvel élan.

De plus, on doit souligner les efforts visant à développer les stages et l'apprentissage en milieu de travail, efforts qui ont été soutenus notamment par les crédits d'impôt consentis aux entreprises qui accueillent des stagiaires et par la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (« loi du 1 % »). Le développement des stages a été favorisé par l'initiative des commissions scolaires, du personnel et des enseignants des centres de formation professionnelle et par la participation d'Emploi-Québec dans le financement et la demande de cours et de programmes de formation professionnelle, notamment par la Mesure de formation de la main-d'œuvre et le Programme d'apprentissage en milieu de travail.

Sans tenir compte des stages réguliers associés à chaque programme de formation, on observe une croissance du nombre de stages en alternance travail-études. Pour le moment, ils touchent environ 8,7 % des étudiants inscrits en formation professionnelle au secondaire. De plus, 2 230 étudiants apprennent leur métier en milieu de travail. Il reste à généraliser les stages et ces modes d'apprentissage pour tous les étudiants.

Enfin, il faut signaler la contribution du corps enseignant. Environ 31 % des enseignants de la formation professionnelle au secondaire sont permanents (en 2001), tandis que les autres travaillent à la leçon tout en continuant d'occuper un emploi en entreprise. La plupart de ces enseignants ont exercé leur métier ou leur profession pendant au moins trois années avant d'enseigner leur spécialité. Près de la moitié ont plus de dix années d'expérience d'enseignement. Ce corps enseignant a donc une connaissance pratique des métiers et des milieux du travail et reste en contact avec l'évolution du marché du travail, ce qui lui permet de mieux adapter son enseignement. En Allemagne, par exemple, les enseignants des collèges techniques sont tenus d'avoir exercé leur métier pendant cinq ans avant d'enseigner.

Tout cela permet certainement de suivre l'évolution du monde du travail, d'améliorer la qualité et la pertinence de la formation professionnelle et d'augmenter les chances d'insertion des diplômés sur le marché du travail. Selon le dernier sondage *Relance* du ministère de l'Éducation, mené auprès de 70 % des diplômés du secondaire professionnel faisant partie de la cohorte de 2001-2002, les perspectives d'emploi sont relativement intéressantes. Environ 9 mois après l'obtention du diplôme, 76,7 % des titulaires d'un DEP et 73,7 % des titulaires d'une ASP sont en emploi et près de 87 % d'entre eux occupent un emploi à temps plein. Parmi ces derniers, de 71 % à 76 % exercent le métier pour lequel ils ont été formés (MEQ, 2004h).

Ce portrait d'ensemble mérite toutefois d'être nuancé. L'amélioration de la qualité de la formation dans les centres de formation professionnelle ne s'est pas faite également dans tous les métiers ni dans toutes les régions. Les ressources et le personnel compétent ne sont pas toujours disponibles. De plus, les diplômés n'ont pas le même succès dans tous les domaines ou secteurs d'activité. À côté des diplômés des domaines de la santé, du transport et de l'entretien d'équipement motorisé, qui obtiennent un emploi dans une proportion de plus de 80 % et le plus souvent dans leur spécialité, d'autres peinent à trouver un emploi ou à en obtenir un dans leur champ de compétence, comme en aménagement du territoire, dans les métiers du cuir, du textile et de l'habillement, en soins esthétiques ou dans les domaines de l'agriculture et de la pêche (MEQ, 2004h, tableau 3).

En outre, plusieurs enquêtes montrent que bon nombre d'employeurs appréhendent des difficultés majeures, voire des pénuries de main-d'œuvre, dans certains métiers pour les prochaines années. Par exemple, d'après le sondage du ministère de l'Éducation auprès des employeurs cité plus haut, 58,8 % d'entre eux se plaignent du nombre insuffisant de candidats ayant les qualifications requises dans leurs concours de recrutement. Les données d'Emploi-Québec montrent aussi qu'environ 20 % des programmes du secondaire professionnel offrent des possibilités d'emploi « élevées » parce qu'il existe une forte demande des employeurs, par exemple pour les aides-infirmières, les opérateurs de machines industrielles en alimentation ou les opérateurs de machines d'usinage ou de traitement de matières plastiques.

Bref, il fait peu de doute que la formation professionnelle au secondaire affiche des acquis importants pour les étudiants, soit sur le plan de la qualité et de la pertinence, soit sur le plan de l'ajustement au monde du travail. On voit aussi qu'il y a encore largement place à l'amélioration, sur le plan de certaines compétences et habiletés des diplômés, notamment de la capacité de communiquer oralement et par écrit, mais aussi sur le plan de la qualification, de la disponibilité de ressources et de personnel compétent ou de l'ajustement quantitatif de l'offre et de la demande.

Un bilan dans l'ensemble positif mais nuancé a récemment été présenté par les participants du milieu de l'enseignement professionnel au Colloque sur l'avenir de la formation professionnelle, tenu en février 2003 par l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ, 2003).

2.2.2. UNE FORMATION TECHNIQUE MIEUX ADAPTÉE MAIS EXIGEANTE

Pour l'étudiant au collégial, la formation technique qui conduit au DEC est exigeante mais reconnue pour sa qualité. Une fois encore, soulignons la participation et les excellents résultats des diplômés de la formation technique du Québec aux concours canadiens et internationaux.

Les employeurs évaluent positivement les compétences particulières acquises par les diplômés. Une enquête menée en 2002 par le ministère de l'Éducation auprès de 2 400 employeurs révèle que plus de 95 % d'entre eux estiment que les diplômés du collégial technique qu'ils ont embauchés possèdent des compétences de niveau élevé (51,3 %) ou de niveau moyen ou satisfaisant (44,4 %). Près de 70 % d'entre eux sont satisfaits du rendement de leurs nouveaux employés après 3 mois de service et ce taux monte à plus de 94 % après 12 mois (46 % sont très satisfaits). La majorité des employeurs (58,3 %) reconnaissent que la formation reçue par leurs nouveaux employés est supérieure à celle qu'ils pourraient recevoir en milieu de travail.

Ces mêmes employeurs soulignent plusieurs des qualités de leurs nouveaux employés. Ils apprécient leurs compétences spécialisées (86,1 %), ainsi que leurs connaissances théoriques (96,7 %), leur aptitude à maîtriser rapidement

les techniques de pointe dans leur domaine (93,9 %) ou bien leur dextérité technique (81,8 %). Ils jugent favorablement plusieurs de leurs qualités personnelles et leur comportement au travail (franchise, ponctualité, capacité d'écoute, respect de l'autorité, aptitude à apprendre, etc.).

Par contre, plus du tiers des employeurs signalent des zones qui demandent des améliorations, surtout la capacité de communiquer par écrit en français (39,8 %), la connaissance du français (39,1 %) ou la capacité de communiquer en anglais, et ce, même s'ils ont sélectionné les meilleurs candidats.

Les employeurs disent accorder une grande importance au diplôme d'études collégiales (DEC) et engagent de préférence des diplômés. Mais il est de notoriété qu'ils n'hésitent pas à recruter des finissants sans diplôme en cas de besoin pressant ou de pénurie de main-d'œuvre. Ce fut le cas, par exemple, des finissants en informatique à la fin des années 90. Plusieurs régions signalent que cette situation pose problème et qu'il faut établir des liens plus étroits avec les entreprises.

Les diplômés rencontrés se déclarent, dans l'ensemble, assez satisfaits de leur formation. Les étudiants et les acteurs du milieu collégial entendus par le Conseil expriment, pour la plupart, une appréciation dans l'ensemble favorable. Mais ils émettent aussi des réserves ou des interrogations. Par exemple, ils souhaitent plus d'activités de stage, un meilleur encadrement, des liens plus étroits entre l'apprentissage théorique et la pratique ou plus de temps pour réaliser leurs apprentissages.

Par ailleurs, les investissements du gouvernement au collégial ont permis de moderniser les installations, l'équipement et les laboratoires.

Pour sa part, le Conseil a souligné, dans son avis portant sur les programmes techniques, que l'amélioration de la formation technique est en partie attribuable au renouveau de l'enseignement collégial, car il a permis d'améliorer la cohérence des programmes et de rehausser les standards de formation et de diplomation (CSE, 2004a). L'amélioration tient aussi à la mise en place d'un mécanisme d'élaboration et de révision des programmes d'études qui, comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, comporte deux paliers : un palier ministériel où l'on fixe les objectifs et les standards à atteindre et un palier local où l'établissement se charge de la mise en œuvre des activités d'apprentissage. Ce mécanisme accorde une place importante à la participation des enseignants du collégial et des représentants du monde du travail, ce qui améliore l'arrimage de la formation avec les besoins et les exigences du milieu du travail. Ce mécanisme permet aussi aux collèges d'organiser eux-mêmes les programmes, de développer une expertise propre, de créer une dynamique interne de concertation et d'établir des liens avec le monde du travail dans leur région (stages, alternance travail-études, centres collégiaux de transfert de technologie, etc.), ce qui augmente la pertinence de la formation et facilite grandement l'insertion professionnelle des diplômés.

Un autre élément qui facilite l'arrimage avec le monde du travail est l'approche par compétences. Dans la mesure où les compétences sont définies de manière similaire, cette approche permet d'articuler davantage le contenu des programmes avec les exigences du milieu du travail. Elle permet aussi d'harmoniser un nombre appréciable de programmes du collégial technique avec ceux du secondaire professionnel, ce qui devrait, en principe, faciliter le cheminement éducatif des étudiants. De même, l'harmonisation des programmes techniques avec les programmes universitaires se développe plus facilement, même si les universités n'ont pas nécessairement adopté l'approche par compétences dans beaucoup de leurs programmes. Cette harmonisation rend aussi possible la reconnaissance des acquis scolaires.

Le Conseil a toutefois constaté que la mise en œuvre des programmes techniques révisés dans les collèges est trop récente pour qu'on puisse juger de leurs résultats. On note qu'ils font une plus large place aux travaux pratiques et aux stages en entreprise (CSE, 2004a). D'ailleurs, les stages selon la formule de l'alternance travail-études touchaient 2 985 étudiants en 2001 (2,5 % des étudiants inscrits en formation technique), et ce, dans un nombre encore limité de programmes, notamment en techniques physiques et en techniques administratives (MEQ, 2002a).

Soulignons enfin que les perspectives d'emploi des titulaires d'un DEC de la formation technique paraissent relativement bonnes dans le contexte économique actuel. Dans un avis sur l'avenir de la main-d'œuvre hautement qualifiée, le Conseil de la science et de la technologie souligne que la demande de techniciens ne peut que croître dans la société du savoir (CST, 2004). Il affirme aussi que, pour le moment, le Québec dispose dans l'ensemble d'un bassin suffisant de personnes qualifiées. Mais il signale par contre les déséquilibres parfois sérieux qui existent dans certains domaines d'expertise ou dans certains secteurs d'activité.

Emploi-Québec présente une vision similaire dans les Perspectives professionnelles 2003-2007 et précise même les domaines d'expertise où la demande est forte pour les qualifications de niveau technique. Parmi les techniciens les plus en demande actuellement, on compte notamment les techniciens en chimie (secteurs pharmaceutique et biotechnologique), les technologues en radiation médicale, les secrétaires juridiques, les infirmières diplômées, les éducatrices en service de garde et les opticiens d'ordonnance.

Pour ce qui est de l'insertion professionnelle, l'enquête *Relance* du ministère de l'Éducation auprès des diplômés de la formation technique (DEC) montre que 69,5 % des diplômés de la promotion de 2001-2002 occupaient un emploi 10 mois après l'obtention de leur diplôme, tandis que 24,4 % poursuivaient leurs études, pour la plupart à l'université. De plus, 86,3 % des personnes en emploi travaillaient à temps plein et, parmi ces dernières, 83,5 % occupaient un emploi lié à leur champ de formation (MEQ, 2004i). Par ailleurs, une étude de la Fédération des cégeps indique que 78 % des titulaires d'une AEC trouvent un emploi dans les 6 à 12 mois après l'obtention de l'attestation (Fédération des cégeps, 2002).

Il ne faut donc pas se surprendre si le milieu de l'enseignement collégial voit l'avenir de la formation technique avec un certain optimisme. C'est ce qu'ont affirmé les participants au Forum sur la formation technique, tenu en janvier 2002 (Forum, 2002), et c'est ce que déclare la Fédération des cégeps dans ses orientations en matière de développement des cégeps (Fédération des cégeps, 2003). C'est aussi ce qu'affirment beaucoup d'observateurs du marché du travail.

Toutefois, ce bilan mérite d'être nuancé. Comme pour la formation professionnelle du secondaire, la qualité et la pertinence de la formation technique au collégial ne se sont pas améliorées dans tous les programmes ni dans toutes les régions. Ici aussi, les diplômés n'ont pas tous le même succès. Si plus de 83 % des diplômés du secteur de la santé obtiennent facilement un emploi, presque toujours dans leur champ de spécialité, d'autres domaines n'offrent pas les mêmes possibilités, comme la fabrication mécanique, l'administration et le commerce ou la foresterie et le papier. Beaucoup d'étudiants sont contraints de changer d'orientation ou de poursuivre leurs études à l'université (MEQ, 2004i, tableau 3). De surcroît, le sondage du ministère de l'Éducation auprès des employeurs cité plus haut montre que 60,7 % d'entre eux se plaignent du nombre insuffisant de candidats ayant les qualifications techniques requises dans leurs concours de recrutement.

Ainsi, sur tous les plans évoqués précédemment, la qualité de la formation technique a été rehaussée et est mieux articulée avec les besoins du marché du travail. Il s'agit là d'un acquis important pour les étudiants. On ne peut oublier toutefois qu'il y a encore place à l'amélioration, que ce soit sur le plan de compétences et d'habiletés générales comme la connaissance du français et la capacité de communiquer oralement et par écrit ou sur le plan de la qualification et de l'ajustement quantitatif de l'offre et de la demande.

2.2.3. UNE FORMATION UNIVERSITAIRE PLUS OUVERTE AUX BESOINS SOCIOÉCONOMIQUES

La qualité de la formation universitaire dans son ensemble est bien reconnue au Québec, que ce soit par le milieu universitaire, par les étudiants ou par le monde du travail. Elle continue de s'ajuster aux besoins du monde du travail et aux impératifs de la société du savoir.

Le Conseil avait pu constater, dans le cadre de la préparation de son avis sur la réussite des études universitaires, combien les étudiants consultés portent un jugement favorable sur leur formation, bien qu'ils formulent des réserves sur certains aspects de la pédagogie et de l'encadrement (CSE, 2000a). Pour le présent rapport, le Conseil a entendu des témoignages dans l'ensemble positifs de la part des étudiants universitaires rencontrés, bien que des questionnements aient été exprimés concernant l'absence de certains contenus de cours, l'insuffisance du nombre de stages offerts, l'encadrement ou la disponibilité de l'équipement. Le même jugement est porté par les membres du personnel universitaire que le Conseil a consultés.

Un sondage *Relance* du ministère de l'Éducation mené en 2001 auprès des diplômés universitaires rapporte que 94,9 % des titulaires d'un baccalauréat et 97,5 % des titulaires d'une maîtrise qui occupent un emploi dans leur champ d'expertise sont relativement satisfaits de leur formation. Ils estiment que les connaissances acquises leur sont utiles ou très utiles dans l'exercice de leur emploi (MEQ, 2004g).

Malheureusement, il n'existe pas de sondage auprès des employeurs des diplômés universitaires qui soit le pendant de ceux qui sont réalisés auprès des employeurs des diplômés du secondaire professionnel ou du collégial technique et qui puisse nous informer sur leur évaluation des points forts de la formation universitaire et faire état de leurs suggestions sur les zones d'amélioration possibles.

L'amélioration de la formation universitaire tient tout d'abord aux efforts des universités elles-mêmes. Elles ont systématisé leurs processus internes d'évaluation périodique des programmes d'études selon des pratiques et des standards reconnus qui tiennent compte de la pertinence des programmes et de la formation. Ces processus internes se doublent de mécanismes d'évaluation mis sur pied par la CREPUQ pour évaluer les nouveaux programmes d'études proposés par les universités et pour s'assurer de la qualité des politiques d'évaluation des programmes d'études universitaires.

L'ajustement aux besoins du monde du travail s'est aussi amélioré grâce aux efforts de rapprochement des universités et des entreprises pour mieux répondre aux besoins et aux réalités des milieux du travail. Le Conseil a récemment produit un bilan des liens développés par les universités avec les milieux du travail dans son avis portant sur les partenariats à l'université (CSE, 2002d). Il y montre que ces liens se sont tissés dans la recherche, dans l'enseignement et même dans les services à la collectivité et que l'université est sensible aux impératifs du marché du travail. L'université est d'ailleurs consciente de la nécessité d'offrir une formation qui facilite l'insertion professionnelle des étudiants.

Rappelons également qu'une bonne proportion (24 %) des étudiants universitaires suivent une formation qui les conduira à l'exercice d'une profession réglementée par un ordre professionnel. Or, selon l'Office des professions du Québec, la principale fonction d'un ordre est de protéger le public en s'assurant que ses membres « détiennent les connaissances et le savoir-faire nécessaires et qu'ils observent un comportement empreint de professionnalisme » (Office des professions du Québec, 2004).

Nous avons déjà indiqué qu'il existe au Québec 45 ordres professionnels et que, pour 33 d'entre eux, des comités de formation réunissant des représentants des universités et des ordres professionnels ont été mis sur pied par l'Office des professions du Québec. Ces comités examinent les programmes d'études afin de s'assurer de l'adéquation de la formation aux compétences nécessaires pour exercer une profession. Sans prétendre que tous ces comités exercent la même influence sur les politiques et les programmes de formation universitaires, on peut affirmer qu'ils permettent de préciser les standards de compétence et les exigences en matière de formation théorique et pratique. Cela permet à ce type de formation d'évoluer, dans l'ensemble, avec les besoins et les réalités du monde du travail.

Il est vrai, toutefois, que la conciliation entre les objectifs des universités et les exigences de certains ordres professionnels ne va pas sans poser des problèmes épineux. Dans plusieurs cas, il s'avère que les exigences des ordres professionnels se traduisent par un alourdissement des programmes d'études universitaires ou par une prolongation de la période des études. C'est là une question que le Conseil n'a pu aborder dans le contexte du présent rapport et qui mériterait d'être approfondie.

Rappelons aussi que d'autres formations universitaires sont encadrées par les standards d'organismes d'agrément et que, depuis le milieu des années 90, la dynamique de reddition de comptes commence à prendre racine, ce qui permet de rendre publics les résultats de l'évaluation des programmes.

Par ailleurs, depuis plus de dix ans, les activités de formation pratique se multiplient dans un nombre croissant de programmes d'études et l'on voit se généraliser les stages en milieu de travail. Près de 39 % des programmes de formation universitaire comprennent des cours offrant aux étudiants la possibilité de faire un stage sous diverses formes. Au baccalauréat, ce sont 54 % des programmes qui offrent cette possibilité[21]. Quelque 114 programmes d'études prévoient des stages selon le régime coopératif et 91 % d'entre eux sont offerts au baccalauréat, surtout en sciences appliquées, en sciences de l'administration et en sciences pures. Ces pratiques, qui étaient auparavant l'apanage des formations régies par les ordres professionnels, se répandent dans les autres domaines de formation, favorisant ainsi la persévérance des étudiants et augmentant leurs chances d'obtenir un emploi[22].

Le sondage *Relance* auprès des diplômés universitaires montre que 70,4 % des titulaires d'un baccalauréat trouvent un emploi 20 mois après l'obtention de leur diplôme, tandis que près de 23 % d'entre eux poursuivent leurs études à la maîtrise, pour les trois quarts dans le même domaine, notamment pour améliorer leurs chances de trouver un emploi. C'est le cas des bacheliers en lettres, en sciences pures, en arts et en sciences appliquées. De plus, 88,8 % des personnes en emploi travaillent à temps plein et, parmi ces dernières, 82,2 % occupent un emploi dans leur domaine de formation. Les pourcen-

21. On note que 91 % des programmes de baccalauréat en sciences de la santé offrent des stages, 83 % des programmes en sciences de l'éducation, 80 % des programmes en sciences appliquées, 72 % des programmes en sciences de l'administration, 57 % des programmes en droit et 55 % des programmes en sciences pures.

22. L'écart est encore loin d'être comblé : près de 84 % des programmes de formation donnant accès aux ordres professionnels proposent des stages, contre 34 % pour les autres programmes.

tages correspondants pour les titulaires d'une maîtrise sont légèrement plus élevés que ceux des bacheliers (MEQ, 2004g).

Les diplômés universitaires jouissent, dans l'ensemble, de perspectives d'emploi qui sont relativement favorables dans le présent contexte et aussi pour l'avenir. Dans les Perspectives professionnelles 2003-2007, Emploi-Québec confirme ce diagnostic d'ensemble tout en signalant les professions exigeant un diplôme universitaire où les possibilités d'emploi sont très favorables. Parmi ces professions, on compte notamment les omnipraticiens, les pharmaciens, les comptables, les chimistes et les ingénieurs civils. Le sondage *Relance* dresse aussi le tableau des professions les plus en demande, parmi lesquelles on trouve l'administration des affaires, l'enseignement au secondaire et les professions du domaine des sciences de la santé.

Cependant, des ajustements sont à faire à l'université comme aux autres ordres d'enseignement. Comme nous l'avons signalé précédemment, le récent avis du Conseil de la science et de la technologie nous alerte sur les déséquilibres entre diplômés universitaires et emplois (CST, 2004). Si, dans l'ensemble, les diplômés universitaires ont plus de chances de trouver un emploi en raison de l'évolution du marché du travail, il ne faut pas en conclure que tous trouvent un emploi à leur mesure et dans les spécialités qui correspondent à leur formation. Les besoins du marché du travail sont souvent très spécialisés et sectoriels. Les données sur l'emploi que publie périodiquement Statistique Canada témoignent des difficultés qu'éprouvent les diplômés de certaines disciplines universitaires sur le marché du travail. Le Conseil de la science et de la technologie note, par exemple, qu'un nombre important de diplômés en sciences pures éprouvent des difficultés réelles d'insertion professionnelle, alors que les diplômés des domaines de la santé, de l'administration et de l'éducation sont présentement l'objet d'une forte demande.

Bref, la formation universitaire a évolué pour le mieux et elle comporte des acquis importants pour les étudiants qu'il est nécessaire de maintenir ou de consolider, comme c'est le cas pour les autres ordres d'enseignement.

2.2.4. ACCROÎTRE LE NOMBRE DE STAGES EN MILIEU DE TRAVAIL

Il importe de s'attarder à la question des stages en milieu de travail, car elle est cruciale pour le développement de toute l'éducation à la vie professionnelle. Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, le développement des stages est grandement attribuable au désir des étudiants de recevoir une formation qualifiante qui facilite leur insertion professionnelle, aux efforts des institutions d'enseignement et au besoin croissant dans les milieux de travail d'une main-d'œuvre de qualité.

Même si l'on compte un nombre grandissant d'étudiants qui entreprennent des stages au secondaire professionnel, au collégial technique et à l'université, on parle d'un nombre encore très modeste d'étudiants et de programmes d'études. Cela demeure très insuffisant en regard de la demande et des besoins, tout comme est insuffisant le nombre de partenaires pour l'accueil des étudiants intéressés. Soulignons que ce problème n'est pas l'apanage du Québec. Des pays comme le Danemark et l'Allemagne, qui ont une longue tradition de stages, d'alternance travail-études et d'apprentissage en milieu de travail, commencent à connaître, eux aussi, des difficultés croissantes dans l'organisation des stages. En Allemagne, le régime « dual » connaît certains problèmes sur le plan de l'accueil et de l'intégration des stagiaires. Au Danemark, la croissance du nombre de contrats d'apprentissage et le manque de places de stage au cours des dernières années sont à l'origine de l'introduction de stages « simulés » au sein même des écoles professionnelles.

Mais force est de reconnaître que le Québec n'est pas dans la même situation. Pour ces pays, il s'agit surtout de problèmes d'ajustement. Pour le Québec, c'est une question de développement à partir d'une base fragile où les liens entre le système éducatif et les partenaires socioéconomiques sont rares et incertains. Il est donc impératif d'aller au-delà des contraintes dictées par la capacité d'accueil des milieux de travail. Il faut s'attaquer aux positions organisationnelles et culturelles, tant du côté des institutions d'enseignement que de celui des milieux de travail, qui font que l'on est encore peu réceptif à la collaboration et à la complémentarité des rôles en éducation à la vie professionnelle. Cette collaboration, déjà assez étroite dans l'élaboration et la révision des programmes d'études, est à développer dans le processus de formation proprement dit. Au Québec, le secteur de la construction offre justement l'exemple qu'il est possible d'avoir des ententes sur des formules d'apprentissage en entreprise. Le milieu de l'éducation pour les futurs enseignants et le milieu de la santé pour les futurs professionnels de la santé sont d'autres modèles notoires et exemplaires à cet égard.

L'institution éducative doit ainsi amorcer une nouvelle étape de développement pour s'ouvrir aux institutions socioéconomiques et au monde du travail. En contrepartie, le monde du travail aussi doit faire preuve d'une plus grande ouverture et participer à l'effort d'éducation à la vie professionnelle. Certes, ce développement ne peut se faire sans des tensions toujours présentes, notamment entre les valeurs démocratiques et culturelles de l'institution éducative et les besoins des milieux de travail. Mais cela montre la nécessité de nouer des liens avec la communauté et le monde du travail, dans la recherche d'un équilibre qui tienne compte de la diversité des besoins personnels et socioprofessionnels des étudiants.

La présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, M^me^ Léa Cousineau, a appelé de ses vœux le partage de la mission éducative, c'est-à-dire « un élargissement de la mission éducative à être partagée par l'État et par les autres acteurs qui y jouent un rôle déterminant » (Cousineau, 2002). Il faut pour cela que la culture de l'institution éducative et celle des milieux de travail évoluent pour faciliter la formation, le perfectionnement et l'accueil des stagiaires.

2.2.5. CE QUE LE CONSEIL A ENTENDU

Des étudiants

Les étudiants du secondaire professionnel, jeunes comme adultes, sont satisfaits dans l'ensemble de la formation qu'ils reçoivent. Ils apprécient la disponibilité des enseignants et des ressources pédagogiques. Plusieurs apprécient grandement la qualité de l'équipement et des locaux, même si, en région, certains soulignent l'insuffisance du matériel et de l'équipement disponibles. Bien qu'ils n'hésitent pas à recommander une telle formation à des amis, ils sont d'avis que des améliorations pourraient être apportées. Ils remettent en question le rapport entre la théorie et la pratique et la place que chacune d'elles occupe dans le programme de formation.

Les étudiants du collégial technique sont satisfaits de la formation qu'ils suivent, que ce soit pour obtenir le DEC ou l'AEC. Ils insistent sur l'importance des stages ou de l'alternance travail-études. À leur avis, ces moyens permettent de mieux connaître les exigences réelles du marché du travail et d'évaluer les connaissances. Les étudiants se montrent généralement optimistes, mais demeurent préoccupés de leur intégration sur le marché du travail. Tous espèrent dénicher un emploi rapidement dès la fin de leurs études. Plusieurs souhaitent même travailler là où ils ont effectué leur stage. Advenant leur incapacité à trouver un emploi à court ou à moyen terme, plusieurs envisagent de poursuivre leur formation dans un programme de même niveau ou à l'université.

Les étudiants à l'université se montrent satisfaits de la formation qui leur est dispensée. Ils apprécient notamment la grande souplesse de leur horaire, qui leur permet de concilier études et travail. Ce double emploi du temps fait d'ailleurs souvent office de stage et d'exploration professionnelle. En revanche, ces étudiants soulèvent certaines lacunes, à l'égard des mesures d'accompagnement et des ressources pédagogiques par exemple. Ils déplorent également le manque de ressources et d'équipement de qualité mis à leur disposition.

Si **les étudiants du secondaire professionnel à l'université** sont satisfaits de la formation qui leur est offerte dans son ensemble, ils sont moins satisfaits de certains de ses éléments. On constate que plus les étudiants sont scolarisés, plus ils sont critiques. Ainsi, ceux du secondaire sont généralement plus satisfaits que ceux du collégial qui, eux-mêmes, sont plus satisfaits que les étudiants universitaires. Les opinions et les commentaires formulés par les étudiants, du secondaire professionnel à l'université, touchent les aspects suivants: 1) les compétences des enseignants; 2) le contenu des programmes ou les activités d'apprentissage; 3) les ressources disponibles; 4) les stages ou l'alternance travail-études.

1) Les enseignants sont considérés comme de bons spécialistes de contenu. Tout en soulignant leurs compétences pédagogiques, une large proportion d'étudiants souhaitent quand même l'amélioration du niveau général des compétences pédagogiques des enseignants. Ils sont aussi moins satisfaits de leur engagement auprès d'eux. Les étudiants apprécient chez les enseignants la connaissance du marché du travail ainsi que du métier ou de la profession pour lesquels ils sont formés.

2) Les étudiants sont pressés d'acquérir des connaissances et des compétences qui leur permettront d'intégrer le plus rapidement possible le marché du travail. Ils s'interrogent cependant sur l'utilité et la pertinence de certains contenus de leur formation au regard des besoins du marché du travail. En raison de l'absence de certains contenus possibles ou attendus, on doute que la formation reçue soit suffisante comme outil d'insertion professionnelle. Des étudiants disent, par exemple, que les liens entre l'enseignement théorique et la pratique devraient être améliorés.

3) La quantité et la qualité des ressources et de l'équipement mis à la disposition des étudiants font l'objet de discussions animées. Plusieurs soulignent la désuétude du matériel ou des outils disponibles dans leur secteur de formation ou dans leur région et parfois même leur absence.

4) Les stages et la formule d'alternance travail-études permettent de mieux connaître les exigences réelles du marché du travail, d'estimer la valeur des connaissances transmises et d'acquérir une expérience de travail pertinente, ce qui constitue souvent une mesure ou une condition d'employabilité. D'ailleurs, plusieurs stagiaires espèrent être embauchés, à la fin de leur formation, par leur milieu de stage. Qu'ils soient rémunérés ou non, les étudiants demandent que cette activité soit disponible et offerte à tous. L'expérience d'un stage ou de l'alternance leur permet, en outre, de confirmer leur choix professionnel.

Les étudiants entendus ont énoncé les besoins suivants:

- être rassurés sur la pertinence de la formation acquise en regard des besoins socioéconomiques;
- avoir accès, en qualité et en quantité suffisantes, au matériel pédagogique requis pour développer les compétences attendues et actuelles, un besoin plus criant encore dans les régions;

disposer du temps nécessaire pour réaliser tous les apprentissages prévus dans leur programme : les étudiants du collégial et ceux de la formation professionnelle au secondaire ont soulevé le problème de l'importance de la charge de travail en regard du peu de temps alloué à la formation ;

être tous considérés sur un pied d'égalité, indépendamment de leur statut : les étudiants adultes au collégial ont le sentiment d'être moins bien considérés que ceux de la formation initiale ;

valider leur choix professionnel : les stages, l'alternance travail-études ou l'occupation d'un emploi à temps partiel leur permettent de confirmer leur choix.

Des acteurs du milieu de l'éducation

Pour tous **les acteurs du secondaire professionnel** qui ont été consultés, les programmes élaborés selon l'approche par compétences font l'unanimité. Cette approche utilisée pour la conception des programmes appelle la participation de l'ensemble des partenaires socioéconomiques et assure une plus grande adéquation entre la formation et les besoins du marché du travail.

L'état et la suffisance de l'équipement et du matériel pédagogique récemment renouvelés font l'objet de commentaires positifs de la part des directeurs et des enseignants, qui se déclarent généralement satisfaits des ressources mises à leur disposition.

Certains enseignants relient la qualité d'un programme à la qualité de vie des étudiants. Ils déplorent l'absence d'activités parascolaires ou de vie étudiante, ce qui expliquerait en grande partie le faible sentiment d'appartenance noté chez les étudiants. Ces activités sont reconnues pour susciter l'entraide entre les étudiants et favoriser leur persévérance.

Les directeurs et les enseignants consultés notent des différences marquées dans la qualité de l'encadrement ainsi que les coûts directs et indirects de la formation entre les étudiants dont la formation est subventionnée par Emploi-Québec (encadrement adéquat) et ceux dont la formation est financée par le ministère de l'Éducation (encadrement insuffisant ou inexistant).

Par ailleurs, les directeurs et les autres professionnels consultés vantent les compétences et le professionnalisme des enseignants de leurs établissements. Ils signalent que le recrutement et la rétention du personnel sont de plus en plus difficiles. La situation semble d'autant plus inquiétante que les enseignants de la formation professionnelle auront bientôt l'obligation d'être titulaires d'un baccalauréat. Ceux-ci croient que cette nouvelle exigence limitera davantage le bassin potentiel de recrutement.

L'embauche des enseignants sur une base contractuelle fait problème en milieu urbain et encore plus en région, car les conditions de travail des enseignants varient de manière importante. Même si l'expertise professionnelle des enseignants de la formation professionnelle au secondaire est généralement reconnue, certains enseignants présentent des lacunes en pédagogie. On souligne le manque de ressources pour la mise à jour de leurs compétences et leur perfectionnement.

Tous **les acteurs du collégial** qui ont été consultés apprécient les nouveaux programmes élaborés selon l'approche par compétences et les partenariats que favorise ce mode d'élaboration. Les nouvelles approches utilisées pour la conception de ces programmes favorisent la participation de partenaires socioéconomiques et l'adhésion de partenariats nouveaux : les tables sectorielles, les services de liaison, les services professionnels de consultation offerts aux entreprises, etc. Le renouveau qui a amené la mise à jour des programmes et la mise en œuvre de l'approche par compétences a produit des améliorations importantes relativement à la pertinence des programmes.

En raison des pénuries de main-d'œuvre actuelles, les acteurs du collégial constatent la popularité croissante de certains programmes techniques. Des enseignants craignent cependant l'impact de la dénatalité sur le maintien de l'offre actuelle des programmes. Certains enseignants ont dû adapter leur enseignement aux besoins des employeurs pour maintenir la réputation de qualité de leur établissement et pour conserver leur notoriété dans la région. Dans certains cas, cette façon de faire a permis de maintenir un nombre d'inscriptions suffisant.

Pour **les acteurs du collégial et de l'université**, l'évaluation continue des programmes existants garantit la mise à jour continue des programmes de formation. À l'université, les directeurs soutiennent que la qualité de la mise à jour continue de l'enseignement et l'engagement des professeurs à cet égard constituent des facteurs importants pour assurer la qualité des programmes.

Au collégial et à l'université, on vante les compétences et le professionnalisme des enseignants, même si l'on s'interroge parfois sur les compétences pédagogiques de certains. Pour leur part, les enseignants du collégial se plaignent de la lourdeur de leur charge de travail. Aux deux ordres d'enseignement, il semble que les ressources allouées au perfectionnement des enseignants permettent d'offrir des conditions de ressourcement satisfaisantes.

Les directeurs et les professionnels du secondaire, du collégial et de l'université reconnaissent les avantages qu'offrent les stages ou l'alternance travail-études pour les étudiants. Ils permettent la mise à jour continue des compétences. Ces activités suscitent d'ailleurs beaucoup d'intérêt lors du recrutement des nouveaux étudiants. Certains établissements en font même un élément de distinction concurrentiel fort efficace.

Toutefois, on souligne des difficultés majeures dans l'organisation et la gestion des stages ou de toute autre forme d'activité supervisée en milieu de travail. L'ampleur de la tâche nécessaire pour offrir des activités en qualité et en nombre suffisants est importante. De plus, la mise sur pied et le maintien de ces activités impliquent de nombreuses démarches. Pourtant, tous conviennent que les stages sous toutes leurs formes constituent des forces importantes dans la formation à l'exercice d'un métier, d'une technique ou d'une profession.

Ainsi, même si la majorité des établissements prévoient des stages, aucun ne les offre dans l'ensemble des programmes et à tous les étudiants, principalement à cause du nombre insuffisant des partenaires disponibles pour le placement de tous les étudiants intéressés. Le nombre de stages offerts est généralement inférieur au nombre d'étudiants intéressés.

2.3. CE QUE LE CONSEIL RETIENT

De cette analyse, le Conseil retient que l'accès à l'éducation à la vie professionnelle s'est beaucoup amélioré. Les adultes ont largement accès à la formation professionnelle au secondaire. Les jeunes sont plus présents en formation technique au collégial et également à l'université, mais on trouve peu de jeunes au secondaire professionnel. Le nombre d'inscriptions en formation technique au collégial plafonne depuis la hausse des conditions d'admission au milieu des années 90.

Il faut toutefois signaler les difficultés de l'éducation à la vie professionnelle en région et la nécessité d'y accorder une attention toute particulière, celle-ci devant s'inscrire dans une perspective de développement des régions véritablement tourné vers l'avenir.

Par ailleurs, les efforts déployés pour mieux préparer les étudiants aux exigences et à l'évolution du monde du travail ont, dans l'ensemble, porté fruit. Il est toutefois nécessaire de les poursuivre, notamment en région.

Les établissements d'enseignement, plus particulièrement les centres de formation professionnelle, sont mieux outillés pour former les étudiants. L'enseignement fait une place croissante à la formation pratique et à l'apprentissage sous forme de stages. Toutefois, ceux-ci ne sont pas encore suffisamment nombreux ni accessibles à l'ensemble des étudiants.

Les programmes de formation dont les apprentissages sont définis sous forme de compétences répondent mieux aux besoins des milieux du travail et devraient faciliter l'insertion professionnelle des diplômés. Les mécanismes d'élaboration et de révision des programmes de formation assurent une meilleure participation de tous les partenaires et facilitent l'ajustement des formations à l'évolution des milieux du travail. Toutefois, comme cette approche est encore récente, il faudra faire les suivis nécessaires pour confirmer ces premières observations.

Les employeurs sont par ailleurs satisfaits en ce qui concerne la spécialisation, mais souhaitent une amélioration des compétences générales ou « transférables », notamment les capacités de communication orale et écrite, la maîtrise du français et la connaissance de l'anglais.

Ces acquis profitent tout d'abord aux étudiants en formation, mais aussi aux organisations et aux entreprises qui les accueillent au terme de leurs études. Cela ne signifie pas pour autant que la tâche soit achevée, ni que tout ait été accompli de manière égale aux divers ordres d'enseignement, ni que cela réponde aux besoins de tous les étudiants dans toutes les régions. Le Conseil tient à signaler que de grands pas ont été faits, mais que d'importants développements sont encore à entreprendre.

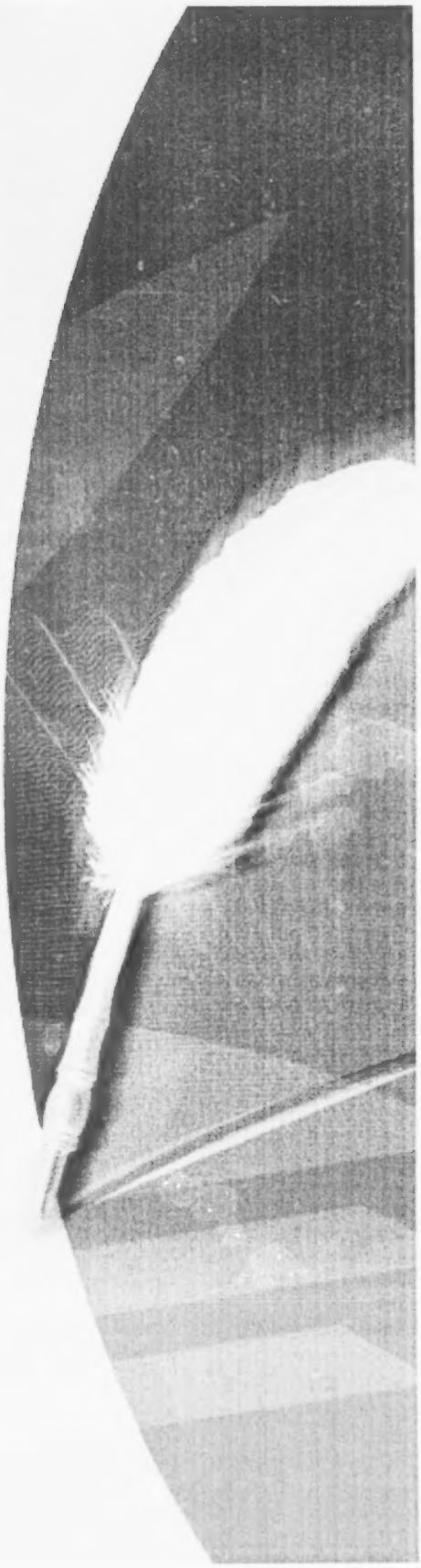
En somme, au-delà de ce portrait plutôt positif, le Conseil constate qu'il reste beaucoup à faire pour que l'éducation à la vie professionnelle soit plus accessible et corresponde davantage aux besoins des employeurs et à ceux des étudiants. Dans le chapitre suivant, nous nous attardons aux principaux problèmes auxquels il faut s'attaquer avec énergie.

LE CHEMIN VERS LA QUALIFICATION : EMBÛCHES ET DIFFICULTÉS

Le principal objectif de l'éducation à la vie professionnelle est de qualifier le plus grand nombre de personnes, de les amener à maîtriser des compétences qui les rendent aptes à intégrer le monde du travail et à se développer sur le plan professionnel. Pour l'institution éducative, qualifier signifie aider l'étudiant à s'orienter et à choisir sa vocation, le soutenir dans son cheminement jusqu'à l'obtention du diplôme, l'outiller pour qu'il puisse réussir sa vie professionnelle. Cette fonction essentielle incombe non seulement au secteur de l'éducation à la vie professionnelle, mais à tout le système d'éducation, et ce, dès le primaire.

Le chapitre précédent nous a permis de faire état d'acquis importants au regard de l'accès au système d'éducation et de la qualité de la formation qui conduit au marché du travail. Dans le présent chapitre, par contre, nous examinerons des problèmes persistants qui entravent l'éducation à la vie professionnelle des étudiants et qui préoccupent les acteurs de l'éducation depuis bon nombre d'années. Cela nous permettra de mettre en lumière plusieurs des besoins d'orientation et de formation des étudiants. Par la suite, dans le quatrième chapitre, le Conseil proposera des orientations pour que le système d'éducation à la vie professionnelle réponde à ces besoins.

En se plaçant du point de vue du cheminement des étudiants, le Conseil présente ces problèmes tels qu'ils se posent aux étapes décisives de leur parcours, soit l'orientation, le choix d'un parcours de formation, la persévérance et l'obtention du diplôme, de même que les besoins de développement à long terme. Pour chacune de ces étapes, nous mettons en relief les besoins des étudiants qui se dégagent des propos entendus lors des consultations et d'observations déjà connues.



3.1. L'ORIENTATION : UN CHOIX DIFFICILE

Lorsqu'un étudiant commence des études de nature professionnelle, peu importe l'ordre d'enseignement, il le fait souvent après maintes hésitations ou difficultés. Les étudiants du secondaire et même ceux du collégial n'ont pas toujours une idée claire et arrêtée sur leur avenir professionnel. Peut-on d'ailleurs s'attendre à ce qu'un jeune de 15 ou 16 ans ait atteint une maturité suffisante pour faire un choix professionnel qui soit signifiant et déterminant pour le reste de sa vie ? Les uns retardent aussi longtemps que possible leur choix d'une formation pour avoir accès à toutes les options ; d'autres font un choix par défaut après des détours ou un parcours semé d'échecs. D'ailleurs, une des préoccupations centrales de l'éducation au Québec, depuis la publication du rapport Tremblay et du rapport Parent, est d'éviter que les étudiants ne s'enferment trop tôt dans un choix définitif ou sans issue.

Mais avant d'aborder ces questions, nous présenterons le problème des jeunes de 15 à 19 ans inscrits en formation professionnelle au secondaire pour témoigner de leur difficulté à faire un tel choix professionnel.

3.1.1. DES OBSERVATIONS RÉVÉLATRICES

Peu de jeunes s'inscrivent en formation professionnelle au secondaire

Peu d'étudiants de 15 à 19 ans s'inscrivent en formation professionnelle au secondaire et cette situation persiste depuis plus de vingt ans. Ce phénomène est d'autant plus préoccupant qu'un nombre important de jeunes de 16 à 19 ans quittent le secondaire sans diplôme ni qualification. On estime, en effet, que 65,8 % des jeunes de moins de 20 ans ont obtenu un DES ou un DEP en 2002-2003. Les autres 34,2 % quittent le secondaire sans aucun diplôme et ce n'est que plus tard, après l'âge de 20 ans, que 38 % d'entre eux obtiennent un diplôme du secondaire (DES ou DEP). Ainsi, 21 % des jeunes d'une génération abandonnent leurs études sans espoir d'obtenir jamais un diplôme du secondaire (MEQ, 2004d).

Une récente analyse du ministère de l'Éducation portant sur le cheminement des étudiants au secondaire professionnel nous apprend que, parmi les nouveaux inscrits, en 2002-2003, aux programmes conduisant au DEP, 32,2 % avaient moins de 20 ans. Parmi ces jeunes étudiants, on observe les cheminements suivants (voir le tableau 8 à l'annexe 3) :

- 67,3 % sont titulaires d'un DES et, parmi ceux-ci, 13 % se sont inscrits après avoir fréquenté le collégial[23] ;
- de ces titulaires, 45,3 % viennent du secondaire régulier, dont 37,1 % du secteur des jeunes et 8,2 % du secteur des adultes ;
- des 32,7 % de jeunes qui n'ont pas de DES, 19 % viennent du secteur des jeunes du secondaire et 9,9 %, du secteur des adultes ;
- 12,7 % de tous les nouveaux étudiants se sont inscrits à un programme conduisant au DEP après une interruption de leurs études (MEQ, 2004b, p. 15-17).

Cette analyse ne fait toutefois pas la distinction entre les étudiants de moins de 20 ans qui sont inscrits au secteur des jeunes et ceux qui sont inscrits au secteur des adultes. Or, comme nous l'avons constaté au chapitre précédent (section 2.1.1), les étudiants du secondaire professionnel inscrits au secteur des jeunes ne représentent qu'une petite fraction (9,6 %) des effectifs totaux

23. Une analyse préliminaire du ministère de l'Éducation indique que les filles aussi souvent que les garçons passent du collégial au secondaire professionnel, surtout dans les domaines des soins infirmiers ou de la bureautique.

et leur nombre va en diminuant. Par contre, les jeunes inscrits au secteur des adultes sont deux fois plus nombreux et leur nombre a tendance à augmenter, même si l'on note un plafonnement depuis 2000-2001. De surcroît, leur nombre est relativement élevé dans certaines régions du Québec. La situation est donc très préoccupante pour les étudiants inscrits au secteur des jeunes et pour ceux qui n'ont pas de DES.

La question centrale est de savoir pourquoi peu de jeunes de moins de 20 ans choisissent la voie professionnelle au secondaire, quand on sait que bon nombre d'entre eux quittent le secondaire sans diplôme. Il faut se demander aussi pourquoi on compte si peu d'étudiants au secteur des jeunes et si peu d'étudiants avec DES. Le système éducatif leur offre-t-il de véritables possibilités de choisir cette filière de formation ?

La formation professionnelle est un second choix pour les jeunes

Plusieurs explications de la faible présence des jeunes au secondaire professionnel ont été avancées. Sans les reprendre toutes, on peut rappeler les principales. Une raison fréquemment invoquée est que la société actuelle valorise surtout la formation postsecondaire et que la plupart des jeunes partagent cette aspiration commune. Cette tendance est renforcée par les aspirations des parents, qui désirent, dans la plupart des cas, voir leurs enfants poursuivre leur cheminement aussi loin que possible, soit jusqu'à l'université. Plusieurs enquêtes corroborent cette explication. Par exemple, une enquête menée auprès des étudiants du secondaire de la région de l'Outaouais (Comité de travail pour la relance de la formation professionnelle en Outaouais, 2003) montre que plusieurs jeunes désirent obtenir le DES et poursuivre leurs études au collégial (25 % chez les garçons et 30 % chez les filles) et ensuite à l'université (40 % et 50 % respectivement). Une autre enquête auprès des jeunes du Saguenay–Lac-Saint-Jean montre des résultats quelque peu similaires (Gaudreault, Veillette et Perron, 2003). Les propos des jeunes du secondaire régulier recueillis par le Conseil vont dans le même sens.

Le système éducatif lui-même joue un rôle déterminant dans l'orientation et le cheminement des étudiants. La voie privilégiée pour accéder à l'enseignement postsecondaire demeure celle qui va du secondaire régulier (s'ils sont titulaires du DES +) au collégial, alors que le DEP est conçu comme un diplôme terminal pour ceux qui veulent rapidement intégrer le marché du travail. Il est à noter que ce phénomène n'est pas propre au Québec. Dans plusieurs provinces canadiennes et dans plusieurs pays, notamment en France, il existe des voies privilégiées pour accéder à l'enseignement postsecondaire, alors que les filières professionnelles sont plutôt considérées comme des voies de formation terminales. Au Danemark et en Allemagne, par contre, la formation professionnelle constitue une voie de progression vers l'enseignement supérieur d'une valeur égale à celle de la formation régulière. Or, la France tente justement, depuis plus de dix ans, d'introduire des passerelles ou des filières professionnelles donnant accès à l'enseignement postsecondaire. Au Québec, on sait que la formation technique au collégial donne accès à l'université et qu'on y reconnaît des équivalences dans des domaines affiliés.

Le pendant de cette situation particulière est que la formation professionnelle au secondaire demeure un deuxième choix au Québec. Ainsi, pour plusieurs, elle serait la voie de formation de ceux dont les aptitudes ne correspondent pas aux exigences du secondaire régulier ou bien de ceux qui n'ont pas la volonté de continuer leurs études au collégial ou à l'université. Cette opinion serait entretenue par un discours social qui dévalorise les formations professionnelles de même que les métiers auxquels elles donnent accès, cette dévalorisation étant renforcée par la hiérarchie sociale et économique des métiers, des fonctions techniques et des professions. Tout cela expliquerait pourquoi la majorité des jeunes choisissent de terminer leurs études secon-

daires avec un DES avant d'arrêter leur choix professionnel. En d'autres termes, le DES est la voie qui leur permet, dans le système éducatif actuel, d'avoir accès à toutes les options. C'est du reste ce qui paraît avoir été souhaité par les autorités gouvernementales, notamment pour favoriser la mobilité sociale. Cette explication fait partie du discours ambiant sur le peu de jeunes du secondaire inscrits en formation professionnelle.

Le secondaire professionnel est peu outillé pour accueillir les jeunes

On admet qu'en général bien peu de jeunes sont prêts à choisir un métier ou une profession et que cette incertitude n'est pas due à un manque d'intérêt. Pour se montrer intéressés, ils doivent d'abord mieux se connaître et se préparer à choisir leur futur métier ou leur future profession. Or, la plupart des jeunes du secondaire sont en voie de construction de leur identité, connaissent mal leurs aptitudes et sont peu informés des options professionnelles qui s'offrent à eux. De plus, le secondaire professionnel paraît peu outillé pour les accueillir et les accompagner dans leur développement. De fait, l'intégration des adultes et des jeunes dans les mêmes classes a poussé le secteur de la formation professionnelle à s'adapter aux besoins éducatifs des étudiants adultes, à tel point que ce secteur convient maintenant à des étudiants plus âgés, plus autonomes et sûrs de leur choix professionnel. L'organisation de l'enseignement et la pédagogie ne répondent pas aux besoins des jeunes étudiants en voie de maturation personnelle et professionnelle, avec tout ce que cela demande en matière d'accueil, d'accompagnement, d'encadrement pédagogique ou de services pour offrir la formation manquante.

Ainsi, il n'est pas garanti que le jeune étudiant qui désire poursuivre ses études en formation professionnelle pourra s'y inscrire, surtout si la capacité d'accueil d'un établissement est limitée ou si l'admission au programme de formation visé est contingentée. Dans un tel contexte, le centre de formation professionnelle aurait tendance à donner la préférence aux adultes, aux étudiants les plus résolus ou à ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats scolaires, voire aux titulaires d'un DES. Voilà les raisons fréquemment invoquées pour expliquer le petit nombre de jeunes inscrits en formation professionnelle dans les grands centres urbains. À Montréal, par exemple, les jeunes de moins de 20 ans comptent pour moins de 20 % des étudiants inscrits au secondaire professionnel. Dans d'autres régions, par contre, les jeunes y sont inscrits en plus grand nombre.

D'aucuns rapportent même qu'une « bonne proportion des enseignants et des praticiens à la formation professionnelle apparaissent convaincus qu'il n'est pas de la mission de l'enseignement professionnel de recevoir les jeunes de 15 à 17 ans. Ils ne répondent pas, selon eux, aux caractéristiques attendues du marché du travail » (Beaudet, 2003, p. 37).

Par ailleurs, le secondaire professionnel ne paraît pas non plus disposer de moyens pour offrir la formation manquante aux étudiants dont le parcours éducatif n'est pas complet et qui doivent ainsi suivre un ou plusieurs cours avant d'y être admis. Que dire aussi des contraintes des personnes qui veulent obtenir une qualification et qui ont du mal à faire reconnaître les compétences qu'elles ont acquises hors du système d'éducation ? Ces explications ne relèvent plus du discours ambiant mais interpellent le système d'éducation. Voici ce que disent à ce propos des étudiants et des acteurs du milieu rencontrés lors des consultations.

3.1.2. LES TÉMOIGNAGES DES ÉTUDIANTS ET DES ACTEURS DU MILIEU

Les étudiants inscrits au secondaire régulier

Bon nombre des jeunes de 14 à 17 ans rencontrés disent avoir une idée claire du métier ou de la profession qu'ils espèrent exercer d'ici quelques années. Plusieurs d'entre eux paraissent déterminés dans leur choix. D'autres, par contre, tardent à faire un choix professionnel et manifestent peu d'intérêt pour un parcours d'études en particulier. Quelques-uns avouent être moins attirés par la vie scolaire, du moins telle qu'elle se présente actuellement, et être plutôt tentés par une expérience éducative différente qui ferait place à des activités concrètes, manuelles et pratiques. (Ces propos rejoignent les résultats d'enquêtes récentes : Impact Recherche, 2003; Gaudreault, Veillette et Perron, 2003).

Ces jeunes désirent obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) avant de poursuivre leurs études ou leur projet professionnel. Aucun ne souhaite que le diplôme d'études professionnelles (DEP) soit leur premier diplôme. Beaucoup veulent poursuivre des études postsecondaires et affirment que leurs parents le souhaitent aussi. Une forte majorité de ces jeunes disent avoir discuté de leur choix professionnel d'abord avec leurs parents, puis avec de proches parents, des amis ou des enseignants. Ces discussions sont très importantes et significatives pour eux, parce qu'ils sont attachés à ces personnes et qu'ils suivent souvent leur exemple. Ceux qui ne l'ont pas fait ont du mal à indiquer l'emploi ou la profession qui pourrait les intéresser. (Ces propos rappellent les constats qui se dégagent de certaines enquêtes auprès des jeunes: MEQ, 1995; Gaudreault, Veillette et Perron, 2003; Comité de travail pour la relance de la formation professionnelle en Outaouais, 2003).

Plusieurs des jeunes rencontrés se montrent insatisfaits de leurs résultats scolaires et déplorent que leurs efforts aient été insuffisants au moment opportun, ce qui les empêchera, selon eux, d'avoir accès aux études ou à la profession rêvées.

Les étudiants en éducation à la vie professionnelle

Chez **les étudiants présentant un parcours continu**, ce sont d'abord les préférences personnelles, les aptitudes et les compétences qui, selon eux, influencent leur choix au secondaire professionnel, au collégial technique ou à l'université. D'après les étudiants rencontrés, la connaissance de soi a une grande importance et, pour plusieurs d'entre eux, cela peut expliquer leur intérêt pour un métier, une technique ou une profession ou bien leur changement d'orientation.

De plus, pour beaucoup de ces étudiants, la connaissance qu'ils ont du métier ou de la profession est aussi importante pour leur choix professionnel. Plusieurs d'entre eux soulignent que la valorisation sociale des métiers et des professions, les possibilités qu'ils offrent et leurs conditions de travail viennent renforcer ou bien ébranler leur choix. La méconnaissance du marché de l'emploi, surtout chez les plus jeunes, peut expliquer une grande partie de leurs hésitations.

Bon nombre signalent le fait que les conditions d'admission aux programmes d'études, ainsi que leurs résultats scolaires antérieurs ou leur profil de formation, ont déterminé leur choix. Ils mentionnent les difficultés d'accès aux programmes dont l'admission est contingentée et à ceux qui exigent une formation supplémentaire, des cours particuliers, voire des propédeutiques. Certaines de ces pratiques peuvent exiger plus d'une année d'études supplémentaire sans déboucher sur une reconnaissance officielle.

Les parents et les proches représentent une source d'influence importante. Les plus jeunes, ceux de 16 à 18 ans, disent avoir besoin de leur appui et de leurs encouragements. Ils ont aussi besoin de savoir que leur choix professionnel est

reconnu et valorisé. Les étudiants disent recevoir l'encouragement de leurs parents dans la poursuite de leurs études, mais cet encouragement est plus fréquent pour ceux qui optent pour des études collégiales ou universitaires.

Toutefois, plusieurs des étudiants inscrits à la formation professionnelle au secondaire mentionnent que ce type de formation est dévalorisé aux yeux de leurs parents et de la société. Certains de ces jeunes rapportent la déception de leurs proches à l'annonce de leur choix.

Chez les étudiants de retour aux études, la connaissance du marché de l'emploi paraît déterminante dans le choix professionnel. Ils disent également que leurs parents ou leur entourage ont influencé leur choix, ainsi que les professeurs, les conseillers d'orientation et, occasionnellement, les employeurs.

Beaucoup d'étudiants adultes disent avoir besoin que l'expérience acquise en dehors de l'école leur soit reconnue, de manière à pouvoir accéder rapidement à la formation de leur choix. Ils se plaignent que les possibilités à cet égard sont peu nombreuses et que leurs choix réels sont minimes.

Les adultes inscrits pour la première fois à une formation de type professionnel se disent soulagés d'apprendre un métier, une technique ou une profession en particulier. Leurs parents, leur conjoint et leurs amis le sont aussi, car ils perçoivent ce choix comme une solution à une situation difficile.

Les adultes en voie de réorientation professionnelle se font souvent questionner sur la pertinence de leur décision. Ils disent subir des pressions familiales importantes, surtout si cela affecte la qualité et le niveau de vie de toute la famille. Toutefois, l'espoir d'améliorer leur sort les incite à persévérer jusqu'à la réussite.

Les acteurs du milieu de l'éducation

Les directeurs d'établissement et les enseignants de la formation professionnelle estiment que le recrutement des étudiants est généralement difficile, surtout chez les jeunes. On tente donc d'attirer les jeunes par des activités appréciées par eux et leurs parents : journées portes ouvertes, visites des centres de formation professionnelle, séances d'information, salons divers, etc. Selon eux, la maturité personnelle, la connaissance de soi et la motivation seraient déterminantes dans le choix d'un métier chez les jeunes. Ce choix est aussi influencé par l'opinion des parents, même si ces derniers pensent que leur pouvoir d'influence est limité. Des enseignants ajoutent que la correspondance entre les aptitudes personnelles que se reconnaît l'étudiant et celles qui sont nécessaires à l'exercice du métier est aussi importante.

Pour leur part, les conseillers d'orientation et les autres professionnels soulignent que l'attirance pour un métier, de faibles résultats scolaires et des difficultés dans les apprentissages théoriques poussent les jeunes à s'inscrire en formation professionnelle au secondaire.

D'après **les acteurs du collégial et de l'université**, les aspects les plus attrayants pour les étudiants sont les possibilités d'emploi. Le prestige associé à certaines formations techniques ou à certains titres professionnels de même que l'influence des sciences et des nouvelles technologies constituent aussi des facteurs importants.

La plupart soulignent que la connaissance de soi, la maturité personnelle et la motivation aux études demeurent déterminantes dans le choix d'une formation technique, d'une discipline ou d'une profession chez les jeunes. Mais la connaissance de soi et la maturité ne sont pas toujours achevées chez les étudiants du collégial et même de l'université. Trop de jeunes ne connaissent pas leurs aptitudes, leurs champs d'intérêt et leurs valeurs. On mentionne aussi que les étudiants adultes sont surtout préoccupés par les

possibilités et les conditions de leur futur travail.

Tous les acteurs, du secondaire à l'université, font remarquer que la dévalorisation de l'éducation à la vie professionnelle tend quelque peu à diminuer (comme l'indiquent les sondages d'Impact Recherche, 2003). Ils soulignent que les efforts de valorisation déployés depuis quelques années commencent à porter fruit. Les perceptions changent doucement et le nombre d'inscriptions dans ce secteur augmente. Les employeurs aussi ont une appréciation plus positive de la qualité de cette formation.

Ces personnes croient cependant que des efforts doivent encore être consentis. Elles estiment que la formation professionnelle au secondaire souffre encore de perceptions défavorables chez les étudiants et les parents. On la voit encore trop souvent comme une option qui convient à ceux qui ne peuvent aller au collégial ou à l'université. Dans une moindre mesure, la formation technique au collégial souffre aussi de la comparaison avec la formation universitaire.

3.1.3. UNE ORIENTATION ET DES CHOIX INCERTAINS

Selon les observations et les témoignages recueillis, l'incertitude des jeunes devant leur choix professionnel est un phénomène courant qui indique un besoin d'orientation et de valorisation professionnelles.

Une orientation professionnelle incertaine

L'orientation est nécessairement associée au développement de l'identité de la personne. Une identité personnelle en devenir, qui met du temps à se préciser, ne favorise certes pas la maturation vocationnelle. La contribution du système scolaire à la construction de l'identité de l'étudiant se révèle d'autant plus cruciale que cette dernière constitue, surtout chez les plus jeunes, une réalité malléable qui se construit au fil des apprentissages familiaux, scolaires et extrascolaires.

Le processus de maturation vocationnelle est un fait incontournable qui influence les choix éducatifs et professionnels des étudiants. Il est marqué d'indécisions, d'hésitations, de changements d'orientation qui affectent le cheminement éducatif et professionnel d'un nombre important et croissant de jeunes et d'adolescents. Il s'agit d'un phénomène qui n'est pas propre au Québec, mais qui est largement répandu dans les pays de l'OCDE.

Dans son avis sur l'orientation au collégial, le Conseil met en lumière le fait que les étudiants du collégial passent aussi par un processus de maturation vocationnelle et que leur indécision influence leur motivation et la réussite de leurs études. Il souligne que leurs besoins d'orientation et d'accompagnement devraient être reconnus et mieux pris en compte (CSE, 2002a). Dans un autre avis portant sur la réussite à l'université, le Conseil signale les mêmes phénomènes liés à l'indécision vocationnelle chez les étudiants universitaires et leurs besoins d'encadrement et d'accompagnement (CSE, 2000a). De telles observations valent, à plus forte raison, pour les étudiants du secondaire. Une enquête auprès des jeunes du secondaire de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Gaudreault, Veillette et Perron, 2003) relève que 32,3 % d'entre eux sont « décidés et confortables » dans leur choix professionnel, que 42 % sont « décidés mais inconfortables », que 18,3 % sont « indécis et inconfortables » et que 7,4 % sont « indécis et confortables ». Dans le choix de carrière, les besoins d'aide le plus fréquemment mentionnés ont trait à la connaissance de soi (37,5 %), à la connaissance des carrières possibles et des programmes de formation offerts (30,6 %), à l'indécision (12,4 %) et au manque de motivation (7,5 %).

Il existe donc bel et bien un besoin de prendre en considération le processus d'orientation et de maturation professionnelles des étudiants. Comme nous l'avons vu précédemment, la plupart des étudiants du secondaire régulier

que le Conseil a entendus ont souligné leur difficulté à faire prématurément un choix professionnel et leur désir de préserver l'accès à toutes les options éducatives et professionnelles. Ces mêmes étudiants ont aussi exprimé leurs besoins d'orientation professionnelle et d'accompagnement.

Des choix professionnels peu valorisés

Le besoin d'orientation met aussi en évidence la question de la valorisation des formations professionnelles et des formations techniques. Le premier choix de beaucoup d'étudiants est de poursuivre leurs études aussi loin que leurs capacités et leurs ressources le leur permettent. Mais en raison de leur intérêt personnel, de contraintes familiales ou d'expériences éducatives plus ou moins heureuses, bon nombre d'étudiants sont contraints de revoir leurs options. Ils se tournent alors vers les filières de nature professionnelle ou technique.

La dévalorisation des métiers et, dans une moindre mesure, des fonctions techniques est un problème de société majeur et lourd de conséquences. Ce sentiment était d'ailleurs assez fort au milieu des années 90, comme a pu le constater le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). Afin de contrer la tendance à faire un choix professionnel par défaut et de valoriser les métiers et les techniques auprès des jeunes et de leurs parents, on privilégie souvent les campagnes d'information et de promotion.

Les perceptions changent, mais lentement. La propension à dévaloriser la formation professionnelle du secondaire et la formation technique du collégial tend à diminuer chez les parents et chez les jeunes. Par exemple, la firme Impact Recherche rapporte que 51 % des personnes interrogées en 2003 (46 % pour les parents d'enfants d'âge scolaire) estiment que la formation professionnelle du secondaire est de bonne qualité, comparativement à 39 % en 2000. Pour la formation technique du collégial, le pourcentage correspondant est de 66 % comparativement à 49 % en 2000. De plus, 48 % des parents interrogés disent qu'ils accepteraient le choix de leur enfant de s'inscrire en formation professionnelle. Ce pourcentage est de 67 % chez les parents des étudiants qui choisiraient la formation technique au collégial (Impact Recherche, 2001 et 2003).

Chez les employeurs, l'attitude à l'égard de la formation professionnelle et de la formation technique est devenue plus favorable à partir du début de la réforme de la formation professionnelle, en 1987, et du renouveau au collégial, en 1993. Ils participent activement à l'élaboration et à la révision des programmes d'études et font mieux valoir leurs besoins, ce qui permet de rehausser la pertinence de la formation. Nous avons vu, au chapitre précédent, que les employeurs ont maintenant une impression plus positive lors de l'embauche des diplômés du secondaire professionnel et du collégial technique, bien que bon nombre d'entre eux estiment qu'il est difficile de recruter des diplômés ayant une qualification suffisante[24].

Toutefois, des enquêtes auprès des jeunes du secondaire, de même que des consultations menées par le Conseil auprès des étudiants, montrent que les jeunes et les adolescents n'ont pas une attitude aussi positive, à tout le moins à l'égard de la formation professionnelle du secondaire. Une enquête conduite dans la région de l'Outaouais et portant sur la perception des étudiants du secondaire régulier indique que moins de 9 % veulent suivre une formation professionnelle et que 45 % pensent que leurs parents seraient déçus s'ils s'inscrivaient à un programme conduisant à un DEP (Comité de travail pour la relance de la formation professionnelle en Outaouais, 2003). Force est

24. Le Conseil a toutefois été informé d'exemples d'employeurs qui n'offrent pas des salaires correspondant au niveau de qualification attendu, malgré leurs besoins de main-d'œuvre.

donc de constater que le problème de la valorisation des métiers et des techniques demeure entier.

3.1.4. L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE : À LA RECHERCHE DE SOLUTIONS

Dans les années 70, des mesures ont été prises pour soutenir les jeunes dans leur cheminement personnel, éducatif et professionnel. Ces mesures se sont accompagnées d'augmentations des ressources professionnelles dans le réseau scolaire. Dans les années 80, on a introduit le programme d'études *Éducation au choix de carrière*, qui sera rapidement limité aux trois dernières années du secondaire. Dans son rapport annuel 1988-1989, le Conseil s'est fait critique de ce programme limité et du fait que l'orientation professionnelle soit confinée à quelques professionnels. Il a plutôt préconisé une approche mobilisant tous les intervenants :

> *Le soutien au cheminement scolaire et professionnel est de la responsabilité de tous les intervenants du système. C'est une responsabilité partagée et non pas la chasse gardée ou la responsabilité exclusive de quelque groupe que ce soit. Parents, direction d'école, professionnels non enseignants, enseignants, pairs, tous peuvent soutenir l'individu qui chemine et particulièrement aux moments capitaux de choix déterminants (CSE, 1989, p. 110).*

Le programme *Éducation au choix de carrière* a été abandonné à la suite de la publication du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (GTRC, 1997). Par contre, l'approche orientante, déjà présente dans certaines écoles depuis le début des années 90, a commencé à recevoir un meilleur soutien financier dans le cadre de la réforme de 1997 (volet *Soutenir l'école montréalaise*). Il faudra attendre le Sommet du Québec et de la jeunesse (2000) pour qu'on reconnaisse le besoin d'encourager l'approche orientante sur l'ensemble du territoire.

L'approche orientante[25] est une entreprise concertée de l'école et de ses partenaires locaux visant à aider le jeune dans le développement de son identité personnelle et dans son processus de maturation vocationnelle. Des services d'information et d'orientation ainsi que des activités éducatives de sensibilisation et d'exploration professionnelles amènent le jeune étudiant à établir des liens entre ce qu'il apprend à l'école et les possibilités du monde du travail. L'étudiant est ainsi conduit à mieux connaître ses forces et ses faiblesses personnelles et à clarifier ses aspirations professionnelles. On passe ainsi de l'aide au choix professionnel au développement de soi, d'habiletés et d'attitudes qui rendent l'étudiant apte à s'orienter dans le système éducatif et à s'adapter à la mouvance du monde du travail.

La mise en œuvre de cette approche présente cependant des difficultés liées à la conception des projets, à la mobilisation du personnel et des partenaires, à l'insuffisance des ressources professionnelles et à la rareté des lieux d'accueil en milieu de travail (MEQ, 2001). Ces difficultés sont encore plus grandes dans les milieux socioéconomiques modestes, là où les jeunes pourraient en bénéficier le plus. De surcroît, l'approche orientante doit être mise en place dans un contexte de réforme où le personnel éducatif est surchargé et les ressources professionnelles réduites.

3.1.5. LES BESOINS DES ÉTUDIANTS TELS QU'ILS ÉMERGENT DES PROPOS RECUEILLIS

Voici comment on peut résumer les besoins des étudiants tels qu'ils se dégagent des propos recueillis dans le milieu de l'éducation lors des rencontres de consultation.

25. On parle aussi d'école orientante lorsque l'école en fait un projet collectif qui fait appel à la participation de tout le personnel et des partenaires de l'école.

Les jeunes étudiants du secondaire régulier ont tenu des propos qui font ressortir les besoins suivants:

- mieux se connaître avant de s'engager dans un projet d'études;
- être informés des choix qui s'offrent à eux et des exigences des programmes de formation qui mènent à l'exercice de métiers, de techniques et de professions;
- être assurés que leur projet d'études ou leur projet professionnel est valorisé et qu'ils ont l'appui des personnes qui les entourent, surtout de leurs parents;
- avoir la possibilité de poursuivre leurs apprentissages à l'enseignement postsecondaire et tout au long de la vie;
- obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) comme premier diplôme.

En ce qui concerne **les étudiants en éducation à la vie professionnelle**, les besoins particuliers suivants s'ajoutent:

- se voir reconnaître l'expérience acquise en dehors de l'école afin d'accéder à la formation de leur choix, du secondaire à l'université;
- pouvoir assumer financièrement leur bien-être et, le cas échéant, celui de personnes à charge;
- obtenir une formation de qualité et accéder à un emploi intéressant.

Les acteurs de l'éducation ont, pour leur part, identifié la plupart des besoins qui se dégagent des témoignages des étudiants. Ils ajoutent cependant les suivants:

- la possibilité pour les étudiants de valider ou de tester leur choix professionnel et, le cas échéant, de changer d'orientation;
- la maîtrise des connaissances et des compétences générales et professionnelles qui faciliteront l'insertion professionnelle des diplômés et qui leur permettront de progresser dans leur domaine tout au long de leur vie;
- la possibilité d'accéder rapidement à tous les services de soutien et d'encadrement qui peuvent faciliter leur cheminement éducatif;
- la possibilité de profiter des ressources pédagogiques, matérielles et didactiques les plus avancées.

De tout ce qui précède, on peut retenir le besoin des étudiants, surtout des plus jeunes, d'être soutenus, accompagnés et orientés, tout au long de leur processus de maturation vocationnelle, dans leur choix d'une formation et leur choix professionnel. On retient aussi le besoin de valoriser toutes les options et celui d'avoir des possibilités réelles de faire des choix professionnels et de se réorienter, le cas échéant.

La prochaine section présente les possibilités qui s'offrent présentement aux étudiants qui veulent choisir leur parcours de formation ou qui désirent accéder à une filière professionnelle ou technique.

3.2. DIVERSIFIER LES OPTIONS: DES ESSAIS PLUS OU MOINS RÉUSSIS

La question des choix professionnels nous conduit à examiner les possibilités réelles qui sont offertes aux étudiants, ainsi que les possibilités de transition ou de continuité entre les divers secteurs de formation, sans pénalité ni délai indus. Il s'agit de rompre avec l'idée dominante d'un cheminement standard pour donner aux étudiants la possibilité de choisir un parcours de formation qui convient à leurs capacités et à leurs champs d'intérêt, sans que cela les conduise à des impasses. C'est là un des objectifs que l'on trouve dans le rapport Tremblay et le rapport Parent. La diversification des voies de

formation est aujourd'hui étroitement associée au besoin d'assouplissement du système éducatif, besoin qui se fait surtout sentir, de manière pressante, au secondaire régulier et au secondaire professionnel.

C'est au début des années 90 que l'on commence à explorer diverses formules de diversification des voies de formation. Depuis le milieu des années 90, certains de ces projets sont encouragés et généralisés dans plusieurs écoles. Au secondaire régulier, on veut prendre en compte le processus de maturation vocationnelle et répondre aux besoins d'orientation et d'accompagnement des jeunes. On veut aussi tenir compte davantage de la diversité des modes d'apprentissage et des capacités des jeunes afin de les aider à trouver un parcours qui leur convienne. Au secondaire professionnel, on met à l'essai diverses options de formation et des « passerelles » pour faciliter leur cheminement éducatif.

Dans les pages qui suivent, nous présenterons les projets les plus connus en matière de formation professionnelle du secondaire. Toutefois, nous n'examinerons pas les parcours de formation particuliers destinés aux étudiants ayant des difficultés d'apprentissage : le programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et les centres de formation en entreprise et récupération (CFER).

3.2.1. AU SECONDAIRE RÉGULIER : DES EXPÉRIENCES DE DIVERSIFICATION

La voie technologique

La voie technologique est une option qui a été mise à l'essai au secondaire régulier dans 3 écoles, à partir de 1990, puis offerte dans 38 écoles à partir de 1993-1994. Elle permet à l'étudiant d'intégrer trois matières de base, la langue d'enseignement, les sciences et les mathématiques, à un cours de technologie pour réaliser des « objets techniques » concrets. En troisième secondaire, il s'agit d'activités d'« initiation à la technologie » et, en quatrième secondaire, d'activités d'« éducation à la technologie » qui vont plus loin dans l'approfondissement d'un métier, d'une fonction technique ou d'une profession. Cette option vise, notamment, à rehausser la motivation des étudiants, à faciliter leur orientation professionnelle et à les initier à des fonctions de travail.

En 1996-1997, la voie technologique était offerte comme option dans 65 écoles secondaires et comptait 2 835 étudiants. Un moratoire, imposé en 1999 dans le contexte de la réforme, a fait diminuer le nombre d'écoles et d'étudiants inscrits. En 2002-2003, cette option était offerte dans 38 écoles secondaires et comptait quelque 1 600 étudiants. Un rapport d'évaluation remis au ministère de l'Éducation conclut que cette voie de formation a contribué à renforcer la motivation des étudiants, à accroître leur persévérance aux études et à augmenter le nombre de diplômés, en particulier en formation professionnelle (MEQ, 2004f, p. 73). C'est pourquoi on la retrouve dans un des deux parcours de formation qu'on propose de créer au secondaire régulier et qui seront présentés quelques lignes plus loin.

L'exploration professionnelle[26]

L'exploration professionnelle est une voie qui permet aux étudiants du secondaire régulier d'utiliser leurs cours à option de quatrième ou de cinquième année pour explorer divers métiers, fonctions techniques ou professions ou en faire l'essai. Cette option vise à renforcer la motivation des jeunes et à tenir compte de certains besoins particuliers, notamment leur besoin de formation par la pratique.

26. L'exploration professionnelle est aussi offerte au primaire (visites d'un milieu de travail, conférences, exploration de milieux d'emploi, etc.), ainsi qu'au collégial et à l'université (cours, microprogrammes, etc.).

L'exploration professionnelle au secondaire a pris son essor en 2001, lorsque le nombre d'écoles l'ayant mise en place s'est accru de manière significative. En 2002-2003, elle était offerte dans 39 commissions scolaires et attirait quelque 10 000 jeunes étudiants. Parmi les commissions scolaires qui ont lancé cette option, la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île demeure des plus actives : elle comptait à elle seule 40,7 % des inscriptions en 2002-2003. Environ 63 % des étudiants ayant choisi cette voie ont suivi leur formation pendant plus de 50 heures. Les effets de cette mesure méritent d'être suivis et évalués.

Une proposition de diversification des parcours de formation

Comme nous l'avons vu au premier chapitre (section 1.3.3), une proposition de diversification des voies de formation a récemment été présentée dans le cadre de la réforme du secondaire régulier. Modifiée à la suite de consultations du milieu de l'éducation, cette proposition comporte deux parcours qui seraient offerts à partir de la troisième secondaire : un « parcours de formation à l'emploi » et un « parcours de formation générale ».

Le « parcours de formation à l'emploi » serait offert aux étudiants « qui auraient accumulé un retard scolaire important ». Il remplacerait le cheminement d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), ainsi que les programmes menant à une attestation de formation professionnelle (AFP) offerts au secondaire professionnel. Ce parcours comprendrait une formation générale et une formation pratique en milieu de travail et il conduirait à deux niveaux de qualification et de certification, le premier à un métier non spécialisé (ISPJ) et l'autre à un métier semi-spécialisé (AFP). Le secondaire professionnel n'aurait donc plus la charge de former les jeunes dans le domaine des métiers semi-spécialisés. On ne sait cependant si les jeunes concernés auront toujours accès aux ateliers des centres de formation professionnelle.

Le « parcours de formation générale », pour sa part, comporterait deux itinéraires qui seraient offerts à tous les étudiants du secondaire régulier et qui conduiraient, l'un et l'autre, à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) :

- le premier itinéraire, dit « régulier », correspondrait au cheminement actuel du secondaire général, mais serait enrichi de possibilités de cours à option ;
- le deuxième itinéraire, dit « appliqué », permettrait à l'étudiant de développer un profil de formation plus pratique en relation avec les possibilités du monde du travail. C'est dans cet itinéraire que l'on trouverait la voie technologique ou des profils d'arts appliqués.

Cette proposition de diversification constitue certes une ouverture qui permettrait de mieux tenir compte de la diversité des aspirations, des champs d'intérêt et des modes d'apprentissage des jeunes étudiants. Elle poserait aussi les premiers jalons d'un décloisonnement des secteurs de formation au secondaire et pourrait contribuer à contrer le décrochage scolaire chez les jeunes.

Toutefois, cette proposition peut avoir des répercussions importantes sur la formation professionnelle au secondaire, mais aussi sur la poursuite des études à l'enseignement postsecondaire. Le « parcours de formation à l'emploi » risque d'être dévalorisé, de devenir une avenue faite pour ceux et celles qui n'auraient pas les capacités de faire autrement. De plus, la proposition implique que le secondaire professionnel se confinerait à la formation dans le domaine des métiers qualifiés (DEP) et des métiers spécialisés (ASP). On est en droit de se demander si le secondaire professionnel se cantonnera ainsi dans la formation des adultes et dans une formation terminale pour le monde du travail. On peut se demander aussi comment l'itinéraire de « formation

générale appliquée» sera harmonisé avec les formations professionnelles qui conduisent au DEP, avec lesquelles il paraît avoir des ressemblances, sur quelles bases pourra se faire le passage d'un secteur de formation à l'autre, en particulier le passage au collégial. Il faudra donc examiner la conception et les conséquences possibles de ces parcours de formation sur le cheminement des étudiants.

3.2.2. AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL : DES ESSAIS

Des formules de «diversification des voies de formation» ont été mises à l'essai afin d'attirer les jeunes vers la formation professionnelle du secondaire et de faciliter leur cheminement éducatif et professionnel. Au début des années 90, ces expériences se voulaient une manière d'ouvrir l'accès à l'apprentissage d'un métier pour les étudiants du secondaire régulier. Par la suite, on a introduit des «passerelles» pour permettre aux étudiants qui le souhaitaient de continuer leur formation au collégial. Il s'agissait donc de décloisonner les secteurs de formation en facilitant le passage du secondaire régulier au secondaire professionnel et de celui-ci au collégial.

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, le secondaire professionnel offre trois types de programmes selon le métier ou le niveau de qualification visé par l'étudiant : les métiers semi-spécialisés sanctionnés par une AFP, les métiers qualifiés menant à un DEP et les métiers spécialisés donnant accès à une ASP. Parallèlement à ces programmes, les options particulières suivantes ont été offertes aux étudiants :

- la possibilité de commencer une formation conduisant au DEP après la troisième secondaire, en obtenant, pendant leur scolarité, les unités de formation générale requises pour l'admission au programme (formation en concomitance) ;
- la possibilité de suivre une formation professionnelle selon la formule de l'alternance travail-études (ATE) ;
- la possibilité d'apprendre un métier dans le cadre du Programme d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec et de la Commission des partenaires du marché du travail ;
- la possibilité d'étudier de façon continue dans des programmes intégrés secondaire-collégial (programmes DEP-DEC).

La formation en concomitance

Cette option est offerte depuis 1996-1997 et permet à des étudiants ayant réussi leur troisième secondaire de s'inscrire à un programme menant à un DEP et de compléter en parallèle la formation générale de quatrième ou de cinquième secondaire, selon les exigences du programme. Dans le meilleur des cas, les étudiants peuvent aussi obtenir un DES en plus d'un DEP. Ces programmes sont toutefois plus difficiles à réussir pour les étudiants, car ils sont plus exigeants que les programmes professionnels standards. Ils sont aussi difficiles à organiser, parce que les centres de formation professionnelle ne disposent pas de ressources pour dispenser la formation générale et parce qu'il est ardu de faire la coordination entre le secondaire régulier et le secondaire professionnel. De plus, le cadre financier actuel, qui sépare nettement ces deux secteurs, ne facilite pas les choses. Malgré des succès obtenus de haute lutte, comme celui du projet «La Maison familiale rurale du Granit» de la Commission scolaire des Hauts-Cantons (CSE, 2002c, p. 57), la formation en concomitance rejoint encore très peu d'étudiants (environ 700 en 2001-2002).

L'alternance travail-études[27]

Cette formule pédagogique permet aux étudiants de suivre leur formation professionnelle en partie à l'école et en partie (au moins 20 %) en milieu de travail sous forme de stages. Les objectifs, les contenus, les dates et la durée des stages sont déterminés conjointement par l'école et le milieu d'accueil. Les stages sont nombreux mais souvent de courte durée (de deux à trois semaines ou une journée par semaine). Ils sont généralement inclus dans les heures du programme d'études et n'en prolongent presque pas la durée. Les stagiaires participent pleinement aux activités productives de l'entreprise et peuvent être rémunérés. L'alternance travail-études est une option prometteuse mais qui paraît souffrir d'un soutien financier instable et de la difficulté à trouver des milieux de stage. Cette formule est très appréciée des étudiants et elle connaît une croissance soutenue au Québec, même si l'on n'obtient pas encore tout le succès espéré : 7 193 étudiants du secondaire professionnel ont pu en bénéficier en 2002-2003 (communication du MEQ, janvier 2004).

Le Programme d'apprentissage en milieu de travail

Il s'agit d'une voie extrascolaire de formation professionnelle sous la responsabilité d'Emploi-Québec, en partenariat avec le ministère de l'Éducation. Elle permet à l'étudiant (l'apprenti) d'apprendre un métier en milieu de travail avec l'aide d'un compagnon et d'obtenir le même diplôme professionnel que par la voie scolaire. Mise à l'essai depuis le début des années 90, cette voie a été relancée en 1996, lors du Sommet sur l'économie et l'emploi. Mais, comme elle n'a pas obtenu le succès attendu auprès des jeunes, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) en a révisé les modalités en 2002 pour la rendre accessible aux adultes en emploi. En 2002-2003, cette forme d'apprentissage touchait 30 métiers et comptait 2 230 nouveaux apprentis. Cette voie, qui s'inspire des pratiques courantes dans les métiers de la construction au Québec et des pratiques européennes, mérite d'être suivie avec attention.

Les programmes harmonisés ou intégrés secondaire-collégial (DEP-DEC)

Ces programmes ont été mis sur pied à partir de 1997-1998 par des commissions scolaires et des cégeps afin de faciliter le passage du secondaire professionnel au collégial technique. Il s'agit d'une formule qui permet aux étudiants en formation professionnelle de cheminer de façon continue de la troisième secondaire jusqu'à la fin des études collégiales techniques. Les étudiants reçoivent la formation générale tout au long de leur parcours et peuvent obtenir, par étapes successives, un DES, un DEP et un DEC. Trois programmes différents étaient offerts en 1997-1998 et on y comptait moins de 50 étudiants. En 1998-1999, un seul de ces programmes a pu recruter une deuxième cohorte d'étudiants. En 1999-2000, on comptait 57 étudiants et, en janvier 2000, 40 étudiants ont commencé, après l'obtention du DEP, la deuxième étape, qui doit les conduire au DEC.

On constate ainsi que ce type de « passerelle » demeure difficile à mettre en œuvre et qu'il touche très peu d'étudiants. Dans son avis sur les programmes techniques au collégial, le Conseil donne plusieurs explications à cet égard : difficulté à recruter des étudiants, problèmes de reconnaissance des acquis, difficulté à donner la formation générale manquante, difficulté de coordination entre les établissements, difficulté à motiver les enseignants concernés (CSE, 2004a, p. 86). D'autres raisons sont aussi invoquées par des experts et des acteurs du milieu que nous avons rencontrés : manque de souplesse des deux secteurs d'enseignement, trop faible nombre de jeunes au secondaire professionnel susceptibles de s'y intéresser, rigidité de ces programmes d'études,

27. Cette formule, déjà offerte au collégial (DEC et AEC de plus de 90 unités) et à l'université, a été adaptée pour la formation professionnelle au secondaire (DEP et ASP).

durée trop longue pour de jeunes étudiants du secondaire (de cinq à six ans), difficulté pour les jeunes à voir la valeur ajoutée que peut apporter ce type de formation en regard des bénéfices escomptés sur le marché du travail (Ménard, 2003).

Il est à noter également qu'une nouvelle disposition du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) donne aux collèges la latitude d'accueillir les titulaires d'un DEP dans des programmes apparentés de formation technique. Cette disposition leur permet d'admettre un titulaire d'un DEP, même si celui-ci ne satisfait pas à toutes les exigences, à la condition qu'il complète la formation manquante durant ses études au collégial. Cette option ressemble à la formule de formation en concomitance offerte au secondaire professionnel. À l'origine, cette disposition devait être appliquée dans 13 programmes de formation professionnelle et 19 programmes apparentés de formation technique. Mais à la suite d'appels à la prudence, deux projets seulement ont été lancés à l'automne 2002 sur une base expérimentale. Une telle situation paraît singulière quand on sait qu'environ 12 % des étudiants commencent leurs études collégiales dans les « sessions d'accueil et d'intégration ».

En somme, on voit que les programmes intégrés ou harmonisés secondaire-collégial comportent des problèmes à la fois de conception, d'organisation et de fréquentation par les jeunes. On est loin de ce qui se passe dans les programmes DEC-BAC entre les collèges et les universités.

Pour résumer la situation d'ensemble des « voies de diversification » offertes au secondaire régulier et au secondaire professionnel, le tableau 6 présente le nombre d'inscriptions dans chacune des options.

TABLEAU 6

INSCRIPTIONS DANS LES DIVERSES OPTIONS DE FORMATION AU SECONDAIRE RÉGULIER ET AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL, DE 1994-1995 À 2002-2003

Options de formation	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
Voie technologique[1]	2 529	2 780	2 825	2 663	2 462	2 419	1 962	1 709	1 600
Exploration professionnelle[2]	–	732	1 432	1 534	1 797	1 472	1 491	4 311	10 535
Formation en concomitance[2]	–	–	76	148	158	122	488	708	612*
Alternance travail-études (ATE[3])	2 519	1 696	2 340	2 698	3 818	5 272	6 570	6 612	7 192
Apprentissage en milieu de travail[4]	236	255	724	769	528	783	1 191	1 969	2 230
Programmes DEP-DEC[2]	–	–	–	50	60	57	ND**	ND**	ND**

1. Centre de développement pédagogique, rapport sur la voie technologique 2001-2002 et MEQ (2004d).
2. MEQ, http://inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_MEQ/volets/volets-definitions.pdf (août 2004).
3. MEQ, http://inforoutefpt.org/ate/pdf/ATE-Tableau_evolution99-03.pdf (août 2004); P. Doray et B. Fusulier (2002) pour les données antérieures à 1998-1999.
4. Emploi-Québec, *Programme d'apprentissage en milieu de travail*, p. 13.

* Données incomplètes.

** Depuis juillet 2000, les étudiants de ce programme sont comptés dans l'option « formation en concomitance ».

Comme on peut le constater, deux options connaissent un essor prometteur après leur période « expérimentale » : l'exploration professionnelle au secondaire régulier et la formation en alternance travail-études au secondaire professionnel. Le développement de ces deux options paraît limité par deux

durée trop longue pour de jeunes étudiants du secondaire (de cinq à six ans), difficulté pour les jeunes à voir la valeur ajoutée que peut apporter ce type de formation en regard des bénéfices escomptés sur le marché du travail (Ménard, 2003).

Il est à noter également qu'une nouvelle disposition du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) donne aux collèges la latitude d'accueillir les titulaires d'un DEP dans des programmes apparentés de formation technique. Cette disposition leur permet d'admettre un titulaire d'un DEP, même si celui-ci ne satisfait pas à toutes les exigences, à la condition qu'il complète la formation manquante durant ses études au collégial. Cette option ressemble à la formule de formation en concomitance offerte au secondaire professionnel. À l'origine, cette disposition devait être appliquée dans 13 programmes de formation professionnelle et 19 programmes apparentés de formation technique. Mais à la suite d'appels à la prudence, deux projets seulement ont été lancés à l'automne 2002 sur une base expérimentale. Une telle situation paraît singulière quand on sait qu'environ 12 % des étudiants commencent leurs études collégiales dans les « sessions d'accueil et d'intégration ».

En somme, on voit que les programmes intégrés ou harmonisés secondaire-collégial comportent des problèmes à la fois de conception, d'organisation et de fréquentation par les jeunes. On est loin de ce qui se passe dans les programmes DEC-BAC entre les collèges et les universités.

Pour résumer la situation d'ensemble des « voies de diversification » offertes au secondaire régulier et au secondaire professionnel, le tableau 6 présente le nombre d'inscriptions dans chacune des options.

TABLEAU 6
INSCRIPTIONS DANS LES DIVERSES OPTIONS DE FORMATION AU SECONDAIRE RÉGULIER ET AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL, DE 1994-1995 À 2002-2003

Options de formation									
Voie technologique[1]	2 529	2 780	2 825	2 663	2 462	2 419	1 962	1 709	1 600
Exploration professionnelle[2]	–	732	1 432	1 534	1 797	1 472	1 491	4 311	10 535
Formation en concomitance[2]	–	–	76	148	158	122	488	708	612*
Alternance travail-études (ATE[3])	2 519	1 696	2 340	2 698	3 818	5 272	6 570	6 612	7 192
Apprentissage en milieu de travail[4]	236	255	724	769	528	783	1 191	1 969	2 230
Programmes DEP-DEC[2]	–	–	–	50	60	57	ND**	ND**	ND**

1. Centre de développement pédagogique, rapport sur la voie technologique 2001-2002 et MEQ (2004d).
2. MEQ, http://inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_MEQ/volets/volets-definitions.pdf (août 2004).
3. MEQ, http://inforoutefpt.org/ate/pdf/ATE_Tableau_evolution99-03.pdf (août 2004); P. Doray et B. Fusulier (2002) pour les données antérieures à 1998-1999.
4. Emploi-Québec, *Programme d'apprentissage en milieu de travail*, p. 13.

* Données incomplètes.

** Depuis juillet 2000, les étudiants de ce programme sont comptés dans l'option « formation en concomitance ».

Comme on peut le constater, deux options connaissent un essor prometteur après leur période « expérimentale » : l'exploration professionnelle au secondaire régulier et la formation en alternance travail-études au secondaire professionnel. Le développement de ces deux options paraît limité par deux

facteurs : le rythme d'augmentation des ressources humaines et financières et la difficulté à trouver des lieux d'accueil en entreprise. La formule d'apprentissage en milieu de travail souffre de ces mêmes contraintes et aussi de la difficulté à trouver des compagnons. Quant à la voie technologique, elle pourrait être offerte à l'avenir à tous les étudiants du secondaire régulier sous la forme d'un itinéraire de « formation générale appliquée ».

Par contre, il est difficile de faire démarrer les programmes harmonisés secondaire-collégial (DEP-DEC). On a affaire, dans ces cas, non seulement à des limites sur le plan des ressources et du financement, mais aussi à des contraintes liées à l'organisation, à la conception de ces options et à la culture des deux secteurs. C'est pourquoi d'aucuns seraient partisans d'harmoniser et d'intégrer des programmes menant au DEP avec des programmes conduisant à l'AEC, en faisant valoir que ces deux types de programmes s'adressent à des étudiants adultes, n'exigent pas une formation générale commune, sont de durée variable et ajustable et ne souffrent pas de grandes contraintes organisationnelles. Ils sont par contre soumis à des contraintes financières, notamment au collégial.

En somme, les projets de diversification des voies de formation et de passage entre les secteurs de formation n'ont pas tous eu les résultats escomptés. On se demande d'ailleurs si c'est le manque d'intérêt des étudiants qui pose problème ou la capacité du système d'éducation à s'ouvrir à de nouvelles formes de cheminement.

3.3. PERSÉVÉRER JUSQU'AU DIPLÔME : TROP D'ABANDONS

Une fois les choix faits, la persévérance et la diplomation de l'étudiant deviennent des enjeux majeurs de la qualification. La réforme de l'éducation de 1997 a non seulement pris acte de la nécessité de la réussite éducative pour tous, reconnue depuis toujours, mais elle en a fait une priorité absolue de l'éducation, en l'accompagnant de mesures à tous les ordres d'enseignement. La réforme a même fixé des objectifs de diplomation du secondaire à l'université. On sait pourquoi. Dans plusieurs domaines de formation, le nombre d'abandons demeure élevé, beaucoup de jeunes n'obtiennent même pas un diplôme du secondaire et beaucoup d'étudiants quittent sans qualification reconnue.

Aujourd'hui, les ordres et les secteurs d'enseignement sont tenus de se donner des objectifs de réussite et de prendre des moyens pour les atteindre. Les collèges ont adopté des plans de réussite, tandis que les universités ont signé en 2000 des ententes avec le ministre de l'Éducation afin d'améliorer l'encadrement et la réussite de leurs étudiants (les contrats de performance). La Loi sur l'instruction publique a été révisée en 2003 pour y inscrire l'obligation des écoles primaires et secondaires de formuler des plans de réussite. La réussite veut dire aussi la qualification de tous (100 %), ainsi que l'ont convenu les partenaires de l'éducation au Sommet du Québec et de la jeunesse (2000).

Dans les trois sections suivantes, nous nous intéresserons à la persévérance aux études et à l'obtention du diplôme, au secondaire professionnel, au collégial technique et à l'université, et ce, afin de désigner les zones de questionnement dans ces secteurs d'enseignement.

3.3.1. LA PERSÉVÉRANCE AU SECONDAIRE PROFESSIONNEL

La réforme de la formation professionnelle au secondaire visait, entre autres choses, à améliorer la persévérance aux études et la diplomation. Les efforts déployés depuis 1987 ont eu des effets positifs en ce sens. La proportion d'étudiants, tous âges confondus, qui terminent leur formation professionnelle avec un diplôme a augmenté de 27,9 % en 1990-1991 à 58,6 % en

2001-2002 (voir le tableau 4 à l'annexe 3). Le Conseil ne dispose pas toutefois de données sur la persévérance des jeunes. On constate, en outre, que 84 % des étudiants inscrits à temps plein à un programme menant au DEP ont obtenu leur diplôme en 2001-2002, comparativement à 80,6 % en 1990-1991[28]. De manière générale, environ 90 % des titulaires d'un DEP terminent leur formation dans leur programme d'origine (MEQ, 2004d, p. 74).

Comment a-t-on pu améliorer les taux de diplomation ? On invoque, le plus souvent, trois types de raisons : la restructuration de la formation professionnelle, une plus grande sélection des étudiants et l'amélioration des infrastructures et des conditions d'apprentissage. Les exigences d'accès à la formation professionnelle ont été rehaussées (de 50 % à 60 %), notamment dans les programmes conduisant au DEP. Une majorité des étudiants admis sont titulaires d'un DES (60 % des inscrits en 2001-2002). L'organisation des services de formation s'est ajustée à des étudiants adultes, plus déterminés dans leurs choix et donc plus persévérants. L'aide financière aux études est plus facilement accessible, même si elle ne touche encore qu'une fraction des étudiants. Les conditions de formation sont meilleures et les horaires, plus flexibles. Les installations et les équipements des ateliers sont plus modernes. Le corps enseignant est mieux formé et la majorité des enseignants ont une expérience en milieu de travail. Dans plusieurs programmes, l'admission est contingentée et le financement à la sanction plutôt qu'à l'inscription favorise l'offre de programmes d'études qui ont plus de chances de retenir les étudiants.

Toutefois, le taux de diplomation est relativement faible dans la région de l'Outaouais (environ 68 %), ainsi que dans les régions du Nord-du-Québec (72 %), de Lanaudière (76 %) et de Montréal (75 %).

Il importe de noter que les abandons varient selon le programme d'études, la région et le régime d'études (temps plein ou temps partiel). Par exemple, dans les programmes conduisant au DEP, 39 % des étudiants abandonnent leurs études en chimie et en biologie et près de 30 % le font en administration, commerce et informatique ; 74 % des femmes quittent en mécanique d'entretien, alors que 38 % des hommes abandonnent en arts. Enfin, plus de 50 % des étudiants à temps partiel abandonnent leurs études sans diplôme.

On commence à peine à connaître les raisons qui poussent les étudiants à abandonner leurs études professionnelles sans avoir obtenu le diplôme et on sait encore peu de choses de façon systématique sur leur cheminement scolaire et professionnel après le secondaire. Il existe, bien entendu, des enquêtes sur les étudiants qui abandonnent le secondaire régulier, mais peu sur ceux qui quittent le secondaire professionnel.

Par exemple, une enquête de Statistique Canada, menée en 1999, nous apprend que les jeunes de 18 à 20 ans qui ont abandonné le secondaire ont plus souvent des parents moins scolarisés, n'aspirent pas à faire des études plus avancées, sont moins motivés à l'école, se sentent peu valorisés, perçoivent mal le bien-fondé ou l'utilité de ce qu'ils apprennent et désirent aller au plus vite sur le marché du travail. Même si beaucoup d'entre eux souhaitent terminer un jour leurs études secondaires, seul un faible nombre le feront (Bowlby et McMullen, 2002).

L'insertion dans le marché du travail se révèle assez difficile pour ceux qui abandonnent leurs études sans diplôme du secondaire, comparativement à ceux qui sont titulaires d'un diplôme, comme le montrent plusieurs études québécoises, notamment celles entreprises par les chercheurs de

28. Ces chiffres peuvent surestimer la proportion de diplômés dans la mesure où l'on finance les programmes d'études en fonction du nombre de sanctions (réussite ou échec) plutôt que du nombre d'inscriptions.

l'Observatoire Jeunes et société (Anctil, 2004; Vultur, Trottier et Gauthier, 2002). Au surplus, beaucoup d'employeurs disent accorder une grande importance au diplôme (DES ou DEP) lorsqu'ils veulent combler des postes qui demandent une qualification, sauf en cas de pénurie de main-d'œuvre[29]. La question de l'abandon des études sans diplôme n'est certes pas simple, mais elle mérite d'être approfondie.

3.3.2. LA PERSÉVÉRANCE AU COLLÉGIAL TECHNIQUE

La question de la réussite au collégial est d'autant plus importante que le renouveau de l'enseignement collégial de 1993 portait sur le thème de l'accès à la réussite. Cette entreprise de renouveau, pas tout à fait achevée, se caractérise, en particulier, par une refonte des programmes d'études, par des exigences accrues en matière d'accès aux études et au diplôme, par la décentralisation des responsabilités dans la mise en œuvre des programmes et par des mécanismes d'autoévaluation et de reddition de comptes. Ce renouveau s'est aussi accompagné, lorsque les ressources le permettaient, de meilleures mesures d'encadrement pédagogique, de mécanismes pour intégrer et mettre à niveau les nouveaux étudiants, ainsi que de mesures d'aide pour les nombreux étudiants qui révisent leur choix scolaire et changent de programme d'études.

Il est encore trop tôt pour mesurer tous les effets de ce renouveau sur la persévérance et la réussite des étudiants, puisque la mise en œuvre des programmes refondus est toute récente (CSE, 2004a, p. 12). On sait, par contre, que le taux d'obtention du diplôme en formation technique fluctue depuis 1985-1986 sans avoir jamais atteint 60 % des étudiants inscrits, même au terme de cinq ans d'études. Après avoir chuté à environ 54 % en 1996-1997, le taux de diplomation s'est redressé lentement pour atteindre 59,8 % en 2001-2002. Ce rattrapage a été plus marqué chez les hommes, bien que leur taux de diplomation demeure, en moyenne, inférieur à celui des femmes, soit 53,1 % contre 65,5 % en 2001-2002 (voir le tableau 5 à l'annexe 3).

On constate également une augmentation du taux de réussite des cours et une légère amélioration de la persévérance en première année d'études, de même qu'une hausse du taux d'obtention du diplôme au terme de trois ans d'études (32,9 % en 2001-2002). Ces améliorations pourraient s'expliquer, notamment, par le rehaussement des exigences en matière d'études et de diplomation. Par exemple, les exigences d'admission au collégial ont été relevées en 1997 (DES +) et la note moyenne au secondaire des nouveaux étudiants au collégial technique est passée de 69,1 % en 1993 à 74 % en 2001.

Il est à noter que 40 % des étudiants finissent par abandonner leur formation technique au terme de cinq ans d'études. Cela ne signifie pas pour autant que cet abandon est définitif. Selon des données du ministère de l'Éducation, environ 60 % de ces étudiants changent d'orientation ou retournent aux études après une interruption plus ou moins longue, pour s'inscrire soit en formation professionnelle, soit à un programme conduisant à l'AEC, soit à l'université (MEQ, 2003b).

Pour ce qui est des programmes conduisant à l'AEC, on ne dispose pas encore de données complètes sur la diplomation à l'échelle du Québec, puisque les collèges ne transmettent que depuis 2001 les données sur le sujet au ministère de l'Éducation. Par ailleurs, une étude de la Fédération des cégeps sur ce type de programmes fait état d'un taux de diplomation de 77 % chez les étudiants inscrits à temps plein en 2000-2001 (Fédération des cégeps, 2002). Il est difficile toutefois de comparer ce taux de réussite avec ceux des

29. Beaucoup de fonctions de travail ne demandent pas de qualification spécifique au-delà d'une formation de base, mais peut-on dire pour autant qu'elles ne demandent aucune qualification?

programmes menant au DEC en formation technique puisque ces deux types de programmes n'ont pas les mêmes exigences, ne sont pas d'égale durée et ne s'adressent pas aux mêmes personnes (les jeunes pour le DEC et les adultes pour l'AEC). Sous certains aspects, les programmes menant à une AEC se comparent plus facilement aux programmes conduisant à un DEP (durée variable, absence de formation générale commune, etc.).

Le ministère de l'Éducation a récemment dressé un bilan de la réussite dans les programmes menant au DEC en formation technique (MEQ, 2003b). En voici les principaux constats :

- l'obtention du DEC en formation technique est associée aux résultats scolaires obtenus par les étudiants au secondaire régulier (la différence entre les filles et les garçons persiste au collégial), à leur maturité vocationnelle, à leur motivation aux études et au temps consacré à un emploi pendant leurs études ;
- en 2001, seulement 47,8 % des garçons et 64,6 % des filles ont réussi tous leurs cours à leur première session ;
- les échecs sont plus nombreux dans certains cours particuliers : langue d'enseignement et littérature, philosophie, mathématiques et sciences (physique, chimie et biologie), de même que dans certains cours techniques spécialisés ;
- la persévérance aux études se joue surtout en première année : elle est fonction des résultats scolaires obtenus et du nombre de cours réussis ;
- 83,2 % des étudiants se réinscrivent au troisième trimestre, un tiers d'entre eux changent de programme d'études et une bonne proportion allègent leur charge de travail en étirant la durée de leurs études ;
- la persévérance varie selon les types de programmes techniques : les abandons sont plus fréquents, par exemple, en techniques de bureautique, en design de mode, en technologie de systèmes ordinés et en techniques de l'informatique.

Une enquête complémentaire du ministère de l'Éducation rapporte les raisons le plus fréquemment invoquées par les personnes qui ont abandonné leurs études techniques depuis un ou deux ans (MEQ, 2004a, p. 12 et 29). Ces raisons sont les suivantes :

- la nature de la formation ou le contenu du programme ne répondait pas à leurs attentes (raison principale mentionnée par 25 % des répondants) ;
- les répondants ont obtenu un emploi en cours d'études, même si celui-ci ne correspondait pas à leur domaine de formation (22 %) ;
- les répondants ont vécu des problèmes personnels ou familiaux qui les ont obligés à interrompre leurs études (16 %) ;
- les répondants ont éprouvé des difficultés financières qui les ont obligés à trouver un emploi (15 %) ;
- les répondants ont éprouvé des difficultés scolaires ou subi des échecs répétés (11 %). De plus, 90 % de ces personnes ont abandonné des cours ou y ont échoué et près de la moitié d'entre elles ont échoué à des cours préalables obligatoires.

Les résultats de cette enquête concordent avec ceux d'autres études sur la persévérance en formation technique au collégial (Doray et autres, 2003 ; Roy, 2003).

La question de la persévérance au collégial et des besoins des étudiants demeure centrale. Comme le collégial donne accès à l'enseignement supérieur, il doit faciliter la poursuite des études, surtout que le besoin de personnes ayant une formation technique se fera plus pressant dans l'avenir.

3.3.3. LA PERSÉVÉRANCE À L'UNIVERSITÉ

La question de la réussite à l'université n'est pas moins criante qu'aux autres ordres d'enseignement. En 2001-2002, le taux de diplomation était de 67,4 % au baccalauréat, de 70,4 % à la maîtrise et de 53 % au doctorat (MEQ, 2004d, p. 82-87). La situation s'est certes améliorée au baccalauréat et à la maîtrise dans les années 90, mais de manière assez lente. Par contre, elle s'est détériorée au doctorat (voir le tableau 6 à l'annexe 3).

Il est à noter, cependant, que la persévérance aux études est plus élevée chez les étudiants inscrits à temps plein et que le taux de diplomation au baccalauréat, par exemple, peut dépasser 75 %, tandis que, chez les étudiants à temps partiel, ce taux se situerait entre 40 % et 50 %. Dans les programmes conduisant à un certificat ou à un diplôme, le taux de diplomation serait d'environ 25 %[30].

La réussite est aussi variable selon les programmes d'études, selon que ceux-ci sont ardus, sélectifs ou contingentés, ou selon qu'ils s'inscrivent dans certains domaines d'études particuliers (administration, sciences sociales, arts). De plus, beaucoup d'étudiants ont des parcours plus ou moins discontinus : changements de programme d'études, interruptions d'études, dépassements des délais prescrits pour l'obtention du diplôme sont devenus plus courants. Ainsi, plus du tiers des nouveaux étudiants à temps plein abandonnent leurs études après deux ans. Parmi ceux qui restent, plus de 25 % changent de discipline après deux ans, tandis que de 17 % à 21 % d'entre eux changent d'établissement universitaire après un an (données communiquées par le MEQ, 2004).

Quoi qu'il en soit, dans le contexte des « contrats de performance » pour la période de 2000 à 2003, toutes les universités ont convenu d'améliorer l'encadrement et la réussite des étudiants, en se fixant des objectifs et en prenant des mesures dans les programmes d'études où cela paraissait nécessaire et pour lesquels les établissements ont bénéficié d'un soutien financier additionnel du gouvernement (« réinvestissement »).

Pour mieux comprendre les caractéristiques et les attitudes des étudiants universitaires qui favorisent leur réussite éducative, on peut utiliser, à titre d'exemple, une enquête de l'Université du Québec (Pageau et Bujold, 2000). On y apprend que les trois principaux facteurs qui favorisent la réussite sont, toutes choses étant égales par ailleurs, la capacité de travail des étudiants (mesurée par la réussite des cours au premier trimestre), leur motivation ou leur volonté de réussir et leur engagement dans les études (temps plein, cheminement continu, emploi exigeant peu d'heures de travail). Ce sont là les mêmes facteurs qui favorisent la réussite à tous les autres ordres d'enseignement. Il existe aussi des facteurs connus (origine sociale, sexe, etc.) auxquels s'ajoutent la situation financière et la situation familiale des étudiants. Cette étude montre que, si un groupe d'étudiants réunit tous ces facteurs de réussite, le taux d'obtention du baccalauréat passe de 75 % à 92 % s'ils sont à temps plein et de 41 % à 83 % s'ils sont à temps partiel.

Le Conseil a, pour sa part, publié un avis sur les conditions de réussite à l'université, en s'appuyant sur l'expérience et le point de vue des étudiants (CSE, 2000a). En plus des facteurs liés aux caractéristiques propres aux étudiants, à leur motivation et à leur engagement, le Conseil a souligné l'importance des conditions d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Parmi les plus importantes figurent l'attention portée aux besoins des étudiants, la qualité de l'enseignement, le niveau d'encadrement, la relation pédagogique avec

30. Ces programmes comptent respectivement pour 24 % et 7 % des inscriptions universitaires. Le nombre d'inscriptions, notamment aux cours sans attestation et à temps partiel, est en diminution depuis plus de quinze ans.

les professeurs, les conditions d'accueil, d'intégration et d'accompagnement des étudiants, de même que la pertinence des programmes d'études. Le Conseil a aussi passé en revue les diverses mesures mises en place par les établissements et il a proposé sept orientations assorties de recommandations en vue d'améliorer les conditions de réussite des étudiants. Ces orientations, toujours d'actualité, méritent d'être rappelées :

- s'approprier une conception de la réussite qui soit centrée sur les projets de formation des étudiants ;
- augmenter l'accès aux études universitaires, notamment en région ;
- renforcer l'engagement des étudiants dans leurs études, notamment par un meilleur soutien financier ;
- repérer et corriger les disparités dans l'accès aux études et la réussite, notamment celles qui sont liées au sexe et à l'origine socioéconomique ;
- favoriser la recherche visant à mieux connaître la réalité des étudiants et les conditions de leur réussite ;
- mettre en place un dispositif de diagnostic, d'intervention et d'évaluation afin de mieux répondre aux besoins des étudiants ;
- maintenir des exigences de formation élevées tout en améliorant la pédagogie et le soutien aux étudiants, notamment par des mesures de mise à niveau et d'aide.

En somme, le problème de la persévérance et de la réussite est connu et persistant. Il se manifeste surtout au collégial technique et à l'université et de façon moins intense au secondaire professionnel. On constate certes une amélioration de la persévérance depuis plusieurs années, mais elle est lente et laborieuse. Cette amélioration repose sur des conditions de formation qui tiennent à trois éléments clés : engagement des étudiants, pédagogie et formation à la mesure des besoins des étudiants. Les obstacles à la réussite ne sont pas pour autant généralisés. Ils se concentrent dans certains programmes de formation et touchent plus fréquemment certains groupes d'étudiants.

Si une majorité d'étudiants réussissent, une bonne proportion d'entre eux ont des parcours plus difficiles qui tiennent à de multiples raisons. Une partie de ces raisons sont sans doute liées aux capacités des étudiants, à leur attitude, à leur motivation, à leur rythme de maturation et à leurs antécédents. Mais d'un autre côté, on ne peut passer sous silence certaines rigidités persistantes du système d'éducation qui ne facilitent pas la tâche des étudiants et ont un effet de sélection plutôt que d'inclusion.

3.4. PROGRESSER TOUT AU LONG DE LA VIE : DES OBSTACLES MAJEURS

Quel type de formation ou de qualification permet à une personne de s'intégrer et de progresser dans sa vie professionnelle ? Quelles sont les conditions qui lui permettent, peu importe son âge ou sa situation, de changer d'orientation ou de reprendre ses études dans une perspective de développement professionnel tout au long de la vie ? Sans vouloir aborder ces questions dans toute leur complexité, nous allons nous pencher sur trois éléments clés de l'éducation à la vie professionnelle : les composantes de l'éducation à la vie professionnelle, la place de la formation générale et la reconnaissance des compétences.

3.4.1. LA FORMATION QUALIFIANTE DURABLE : LA QUESTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE

L'objectif premier de l'éducation à la vie professionnelle, peu importe le secteur d'enseignement, est d'amener les étudiants à la maîtrise des compé-

tences qui leur permettront d'exercer de manière efficace et autonome une fonction de travail, un métier, une fonction technique ou une profession[31]. En s'inspirant des divers travaux sur le sujet et des enquêtes menées auprès des employeurs, on peut regrouper les compétences professionnelles requises dans les catégories suivantes[32]:

- les compétences de base ou les compétences générales qui rendent une personne apte à s'adapter et à apprendre tout au long de la vie, y compris les compétences relatives à la communication orale et écrite en français et en anglais;
- les compétences spécialisées indispensables à l'exercice d'une fonction de travail, d'un métier, d'une fonction technique ou d'une profession, y compris les compétences dites « transférables[33] »;
- les compétences personnelles et relationnelles (esprit d'équipe, motivation, autonomie, déontologie professionnelle, etc.) qui permettent à une personne de s'intégrer et d'évoluer dans sa vie professionnelle.

Une qualification polyvalente et durable

Au chapitre précédent, nous avons rapporté qu'une majorité d'employeurs manifestent de la satisfaction à l'égard de la formation spécialisée que reçoivent dans l'ensemble les diplômés, même s'ils expriment certaines réserves. Il s'agit d'un sentiment que partagent beaucoup d'étudiants. Par contre, un nombre appréciable d'employeurs signalent que la formation spécialisée tend à être trop pointue ou à répondre à des fonctions de travail très circonscrites, notamment en formation professionnelle au secondaire. Ces employeurs, surtout ceux des grandes entreprises, se disent disposés à donner eux-mêmes une formation spécialisée plus pointue pour répondre aux besoins de l'entreprise ou de l'organisation. Ils veulent, par contre, que les diplômés maîtrisent des compétences « transférables » qui les rendent aptes à s'adapter facilement et rapidement aux transformations du monde du travail et aux changements technologiques. Cela rejoint les propos de la présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, qui affirmait que « le marché du travail, employeurs comme travailleurs, recherche une formation qualifiante et transférable, capable de soutenir la polyvalence, la flexibilité et la performance requise par les marchés » (Cousineau, 2002, p. 33).

En outre, les employeurs estiment essentielle la maîtrise des compétences de communication, en plus des compétences relationnelles. Ils soulignent, en effet, l'importance pour les diplômés de maîtriser suffisamment la langue d'enseignement (le français) et même la langue seconde (l'anglais). Nous avons vu au chapitre précédent que près de 40 % des employeurs se disent peu satisfaits des compétences de communication des diplômés qu'ils ont recrutés, même si leurs critères de sélection à l'embauche favorisent les meilleurs candidats dans ce domaine. Ils signalent en particulier les lacunes dans le français écrit, dans la connaissance du français en général et dans la capacité de communiquer en anglais. Il s'agit là d'un problème de qualification commun à la formation professionnelle du secondaire, à la formation technique du collégial et à la formation universitaire.

31. « Compétence : ensemble intégré des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent à une personne de réaliser adéquatement une tâche, une activité de travail ou de vie professionnelle » (définition partagée par Emploi-Québec, la Commission des partenaires du marché du travail et le ministère de l'Éducation).

32. Une autre catégorie regrouperait les compétences sociales, civiques et culturelles reliées à la vie en société.

33. « Compétence transférable : compétence qu'une personne peut utiliser dans plusieurs fonctions ou postes de travail dans le même secteur d'activité ou dans la même organisation » (définition d'Emploi-Québec et de la Commission des partenaires du marché du travail).

La maîtrise de telles compétences est indispensable pour le développement professionnel à long terme des étudiants. Elles font partie des composantes de base de toute qualification qui se veut polyvalente et « durable », afin de leur permettre de s'adapter, d'être mobiles, de se réorienter ou de progresser tout au long de leur vie professionnelle. Or, les compétences de communication et la maîtrise de la langue d'enseignement constituent des composantes essentielles de ce que l'on appelle « la formation générale ».

La nature et la place de la formation générale

Sur ce plan, on constate un certain consensus de tous les acteurs de l'éducation sur le point suivant: la nécessité que tous les étudiants en formation initiale reçoivent une formation générale à tous les ordres d'enseignement. Cette position rappelle la conception de « l'enseignement professionnel humaniste » que défendait le rapport Tremblay (voir la section 1.1.1 au chapitre 1).

Le Conseil a affirmé depuis longtemps cette nécessité. Il a insisté sur ce point dans son avis sur la composante de la formation générale dans les études techniques au collégial (CSE, 1997) et dans celui qui portait sur la formation continue du personnel des entreprises (CSE, 1998). Il est allé encore plus loin dans son avis sur l'éducation des adultes et le développement local et régional en affirmant que l'éducation des adultes doit aussi comporter un volet de formation générale (CSE, 2003a, p. 22). Plus récemment, il a examiné en détail la nature et la place de la formation générale dans son avis sur les programmes de formation technique au collégial (CSE, 2004a, p. 67-83).

Plusieurs enquêtes auprès des parents et des employeurs montrent l'importance d'assurer une formation générale (MEQ, 1995; MEQ, 2000b; MEQ, 2002c). Pour sa part, le Conseil de la science et de la technologie préconise de doter « les futurs diplômés d'une solide formation générale et d'une polyvalence qui maximisera la probabilité qu'ils décrochent un emploi conforme à leurs compétences » (CST, 2004, p. 2).

Cela dit, quelle est la nature de cette formation générale et quelle est sa place dans l'éducation à la vie professionnelle ? Aborder ce sujet, nous en convenons, suscite des débats animés, pour ne pas dire les passions. Sous cette appellation, l'école obligatoire semble désigner la formation de base, l'enseignement collégial paraît faire référence à l'initiation à la culture et l'université paraît se référer soit aux humanités (*Liberal Arts*), soit à des domaines généraux du savoir scientifique, soit à des domaines de création. Pour les adultes, il s'agirait plutôt de toute formation qui n'est pas centrée sur le marché du travail.

Si l'on veut faire évoluer le débat et intervenir de façon satisfaisante au sujet de cette question complexe, il y a un besoin pressant de mieux préciser les finalités et la place de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle, dans chaque secteur de formation et à chaque étape du parcours de l'étudiant.

Lorsqu'on s'arrête à la formation professionnelle du secondaire, on est frappé par le fait qu'elle est centrée presque uniquement sur l'exercice d'une fonction de travail ou d'un métier. Ses conditions d'accès présupposent, à quelques exceptions près, que le minimum de formation générale requis a déjà été acquis comme préalable à l'admission. On ne paraît pas juger nécessaire de la compléter ou de l'enrichir. La formation professionnelle n'est pas conçue comme une étape dans un continuum d'apprentissage tout au long de la vie. Il ne faut donc pas se surprendre du fait que la majorité des étudiants inscrits ont déjà obtenu le DES.

L'absence de formation générale dans les programmes conduisant au DEP peut constituer un frein majeur au cheminement ultérieur des étudiants.

Pour certaines catégories d'étudiants, notamment ceux qui ne sont pas titulaires d'un DES, elle peut se répercuter sur l'acquisition des connaissances, le développement des compétences et l'exercice du métier. Elle peut constituer aussi un obstacle à l'accès à des études plus avancées et à l'éducation tout au long de la vie. Conséquemment, il est difficile de réaliser la continuité avec la formation technique au collégial, comme le montrent les essais infructueux d'harmonisation des programmes et d'édification de passerelles entre les deux secteurs d'enseignement. Il n'est pas étonnant, non plus, de constater que tous les efforts pour attirer des jeunes n'ont pas donné les résultats attendus. La question de la nature et de la place de la formation générale en formation professionnelle exige une réponse si l'on veut sortir les étudiants du cloisonnement inhérent à cette formation.

Par contre, dans les programmes techniques menant au DEC, la formation générale fait partie intégrante du curriculum et la question se pose différemment. Cette question a été examinée par le Conseil dans son avis sur les programmes techniques au collégial. Le Conseil y réaffirme la nécessité de maintenir la formation générale et il y reconnaît le besoin d'en clarifier les finalités actuelles, de redéfinir la formation générale commune à tous les programmes, de favoriser une plus grande diversité dans sa mise en œuvre, notamment par un élargissement des choix et des disciplines qui pourraient en faire partie, et de mieux arrimer la formation générale et la formation spécifique ou spécialisée (CSE, 2004a, p. 76-81).

Ainsi, la formation qualifiante durable est un besoin pressant pour les étudiants. La formation générale et, en particulier, la maîtrise de la langue en sont des composantes essentielles. Si les observations et les travaux antérieurs du Conseil l'ont amené à cette conclusion, il est intéressant de constater que les propos des étudiants et des acteurs du milieu rencontrés lors des consultations ramènent les mêmes aspirations et les mêmes préoccupations, que ce soit sur le plan de la réussite, de la formation générale, de la formation pratique ou, plus largement, de l'environnement éducatif.

3.4.2. CE QUE LE CONSEIL A ENTENDU

Des étudiants

Les étudiants du secondaire régulier reconnaissent l'importance de la persévérance et de la réussite éducative. Ils aspirent à obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) avant de s'orienter vers une formation professionnelle, technique ou universitaire.

Chez **les étudiants du secondaire professionnel**, l'attitude à l'égard de la formation générale est partagée. Plusieurs reconnaissent l'intérêt de la formation générale comme composante de leur qualification, mais d'autres, soit ceux qui sont pressés d'intégrer le marché du travail, doutent de son importance et de son utilité dans leur formation, à tout le moins dans sa forme actuelle. Plusieurs des jeunes étudiants entendus aspirent à poursuivre leurs études au collégial, voire à l'université, une tendance qui a déjà été observée dans plusieurs enquêtes au Québec (Comité de travail pour la relance de la formation professionnelle en Outaouais, 2003, p. 30-34; Gaudreault, Veillette et Perron, 2003, p. 29).

Par ailleurs, **la plupart des étudiants au collégial technique** qui ont été rencontrés souhaitent qu'on donne plus de place à la formation pratique par rapport à la formation théorique dans leur programme d'études. Plusieurs s'interrogent aussi sur l'intérêt et l'importance des activités de la formation dite générale dans sa forme actuelle. Ils contestent le caractère obligatoire de certains de ces cours, dans la mesure où leur contenu actuel ne leur paraît pas faire le lien avec la spécialité technique de leur programme.

Plusieurs de ces étudiants soulèvent aussi le problème du temps de formation alloué, car la charge de travail ne favorise pas la réussite des cours et la persévérance.

Les adultes en formation continue dans les programmes menant à une AEC ont le sentiment de ne pas être traités équitablement, comparativement aux étudiants des programmes conduisant au DEC. La grande majorité d'entre eux soulignent que l'équipement et les ressources pédagogiques sont peu disponibles et accessibles. Ils disent passer en dernier pour ce qui est du choix des professeurs, des livres et des locaux.

Quant **aux étudiants à l'université**, ils apprécient la souplesse de leurs horaires, qui leur permet d'allier travail et études. Ils se sentent encouragés dans leurs études lorsque leur établissement offre des mesures d'accompagnement, lorsque les ressources pédagogiques sont accessibles et lorsque les enseignants ont une attitude positive. Ils pensent que le ratio enseignant-étudiants influence la qualité de l'encadrement. Beaucoup de ces étudiants s'interrogent cependant sur l'utilité et la pertinence du contenu de certains cours au regard de ce qu'ils perçoivent comme étant les exigences du marché du travail.

Pour tous les étudiants, les adultes comme les jeunes, du secondaire à l'université, l'obtention du diplôme est importante. Même s'ils disent que les diplômes n'ont pas tous la même valeur pour les employeurs, ils tiennent à en obtenir un afin que leurs compétences soient reconnues. Ils considèrent le diplôme comme une clé du succès sur le marché du travail, même si, à leurs yeux, il ne remplace pas complètement l'expérience de travail.

Bien que la formation générale soit considérée comme superflue par certains étudiants, plusieurs d'entre eux disent l'apprécier lorsqu'elle est bien intégrée aux objectifs et au contenu de leur spécialité. De fait, ce n'est pas tant l'imposition de la formation générale en soi qui leur paraît faire problème, mais plutôt la manière dont son enseignement est dispensé. Leurs propos indiquent que les objectifs et les contenus de la formation générale devraient s'adapter à ceux de chaque programme professionnel ou technique et être porteurs de sens et d'intérêt pour les étudiants.

La majorité des étudiants croient qu'ils devront retourner aux études à un moment ou un autre de leur vie professionnelle, que ce soit pour se perfectionner ou pour maintenir à jour leurs connaissances et leurs compétences: cela leur paraît normal et évident.

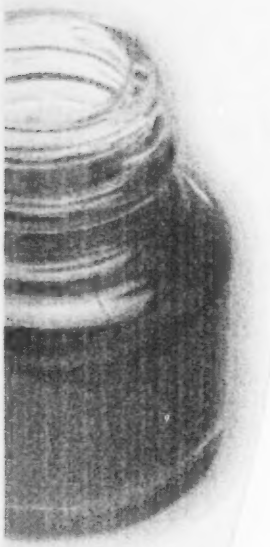
Des acteurs du milieu de l'éducation

Selon **les directeurs et les enseignants** entendus, un nombre croissant d'étudiants du secondaire professionnel et du collégial technique sont préoccupés par la possibilité de poursuivre leurs études et ils s'intéressent aux passerelles entre les programmes des différents ordres d'enseignement. Ces intervenants croient que l'attrait des programmes de formation professionnelle ou de formation technique dépend des possibilités d'accès à des études plus avancées dans le même domaine. Ils sont d'avis qu'il faut poursuivre le développement des passerelles, qui leur paraissent encore trop peu connues, peu disponibles et perçues comme bien compliquées.

La quasi-totalité des acteurs consultés estiment que la formation générale est importante pour la qualification et ils déplorent qu'elle ne soit pas dispensée au secondaire professionnel. Ils sont d'avis qu'il faut préciser la nature de la formation générale et ses liens avec la formation spécialisée, afin que les étudiants en perçoivent mieux l'utilité. Les enseignants du secondaire professionnel sont parfois obligés de pallier la formation générale manquante de leurs étudiants. Ils font toutefois remarquer que leurs étudiants sont souvent heureux de pouvoir en être dispensés.

Certains enseignants du secondaire professionnel déplorent l'absence d'activités parascolaires ou de vie étudiante, ce qui expliquerait en grande partie le faible sentiment d'appartenance au milieu de formation chez les étudiants. Ces activités sont reconnues pour susciter l'entraide entre les étudiants et favoriser leur persévérance.

Les enseignants de la formation technique au collégial qui ont été entendus ne remettent pas en cause le statut obligatoire de la formation générale, mais s'interrogent parfois sur son adéquation avec les besoins du marché du travail. Les enseignants qui ont adapté le contenu de certains cours de formation générale aux besoins de leur spécialité ont noté une attitude plus positive chez leurs étudiants. Pour plusieurs enseignants, les activités de formation générale concourent à la lourdeur des programmes techniques. C'est pourquoi ils proposent d'allonger la durée des études lorsque cela est nécessaire. Selon eux, les étudiants auraient alors le temps suffisant pour intégrer les compétences générales et spécialisées. Pour certains, la formation générale, telle qu'elle est conçue actuellement, serait un facteur qui augmente les risques d'échec et d'abandon de plusieurs étudiants. Cette perception se rapproche des observations de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial relativement à la « formation générale commune » (CEEC, 2001).



Les consultations du Conseil, menées lors de l'élaboration de son avis sur les programmes techniques au collégial, permettent de mieux comprendre les problèmes associés à la formation générale. Tout d'abord, les acteurs du milieu reconnaissent que les objectifs et les standards sont souvent définis, dans les devis ministériels, de manière trop théorique ou trop spécialisée sur le plan disciplinaire. Ensuite, on affirme que les cours et les activités de la formation générale peuvent être éloignés des champs d'intérêt des étudiants, que leur contenu peut être trop spécialisé ou que les enseignants, tant du côté de la formation générale que de la formation spécifique, ne parviennent pas à des finalités communes ou à faire des liens pertinents entre les deux composantes de formation. Enfin, on reconnaît la responsabilité des étudiants dans le malaise de la formation générale : manque d'intérêt et d'efforts, maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement, qui est pourtant nécessaire en formation générale (CSE, 2004a, p. 68).

Par ailleurs, **les acteurs du milieu universitaire** affirment que la formation générale prend de plus en plus de place dans les curriculums. Les nouvelles approches pédagogiques, telles que les études de cas ou la résolution de problèmes, favorisent une intégration toute particulière des contenus de la formation générale et de la formation spécialisée.

Pour **les acteurs du milieu de l'éducation**, les ressources consenties pour les activités d'encadrement sont nettement insuffisantes. Cela est d'autant plus vrai au secondaire professionnel, où les services offerts sont parfois restreints ou moins facilement accessibles aux étudiants. Les directeurs et les enseignants consultés ont noté que la qualité de l'encadrement offert aux étudiants dont la formation est subventionnée par Emploi-Québec est supérieure à celle de l'encadrement offert aux étudiants dont la formation est financée par le ministère de l'Éducation. Selon eux, la qualité de l'encadrement est largement tributaire du ratio enseignant-étudiants.

Les besoins des étudiants tels qu'ils émergent des propos recueillis

Voici les besoins des étudiants tels qu'ils transparaissent dans les propos recueillis lors des consultations :

- avoir accès aux ressources et au matériel pédagogiques nécessaires au développement de leurs compétences professionnelles ou techniques, un besoin plus criant encore dans les régions ;

- disposer du temps suffisant pour réaliser tous les apprentissages prévus dans un programme d'études : les étudiants du collégial comme ceux du secondaire professionnel ont soulevé le problème de la charge de travail trop lourde par rapport au temps alloué pour la formation;
- être traités équitablement pour ce qui est de la qualité de l'enseignement ou de l'accès aux ressources pédagogiques, et ce, indépendamment de leur régime d'études, de leur statut d'étudiant ou de leur situation en région;
- avoir la possibilité de poursuivre leurs apprentissages à l'enseignement postsecondaire et tout au long de la vie;
- se voir reconnaître leurs acquis extrascolaires : l'expérience acquise en dehors de l'école doit leur permettre d'accéder aux différents programmes d'études, du secondaire à l'université.

Les acteurs du milieu ont, pour leur part, souligné les besoins suivants en ce qui concerne les étudiants :

- octroyer un montant suffisant de prêts et de bourses, notamment pour favoriser les études en région;
- valoriser les aptitudes et les compétences manuelles des étudiants par des activités adaptées, et ce, dès le plus jeune âge;
- favoriser la maîtrise de connaissances et de compétences générales (notamment en langue d'enseignement) et professionnelles pour faciliter leur insertion et leur développement professionnel tout au long de la vie;
- augmenter les ressources et les effectifs d'enseignement et d'encadrement;
- développer et consolider les passerelles et en simplifier l'application.

Les acteurs du milieu soulignent aussi le besoin d'améliorer les conditions de travail des enseignants (sécurité d'emploi, perfectionnement, salaire, etc.) afin de rehausser davantage la qualité de l'enseignement et de l'encadrement.

3.4.3. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS OU DES COMPÉTENCES : UN BESOIN URGENT

Progresser dans la vie professionnelle signifie non seulement maîtriser certaines compétences essentielles, mais aussi compter sur ce qu'on apprend en chemin et le faire reconnaître pour aller plus loin. Pour beaucoup de personnes, qu'elles soient jeunes ou adultes, aux études ou sur le marché du travail, un des problèmes majeurs de la vie professionnelle est la reconnaissance de leurs acquis ou de leurs compétences. Comme le révèlent les propos des acteurs de l'éducation et des étudiants, ceux-ci veulent bénéficier de formations à leur mesure, en reprenant leurs études sans pénalité et en s'appuyant sur la validation et la reconnaissance de tout ce qu'ils ont appris antérieurement, que ce soit dans le système éducatif ou ailleurs. On se souvient que c'était là un des objectifs du rapport Tremblay.

Depuis la publication du rapport de la commission Jean il y a plus de vingt ans, la reconnaissance des compétences est un des défis majeurs de l'éducation des adultes et de l'éducation continue. Aujourd'hui, elle est considérée comme un outil essentiel du développement de tout le système d'éducation. Il s'agit, en effet, de former et de qualifier un nombre croissant de personnes qui n'empruntent pas un chemin éducatif standard, mais qui présentent plutôt un parcours fait de réorientations, d'interruptions ou d'allers et retours entre le système éducatif et le milieu du travail. Ce phénomène est aujourd'hui le fait de plus du tiers des étudiants du secondaire régulier et de 90 % des étudiants du secondaire professionnel, sans compter les étudiants du collégial et ceux des universités, dont un nombre important ont été formés en dehors du Québec. Soulignons que ce

phénomène de diversification des parcours de formation est une tendance largement répandue dans la plupart des pays de l'OCDE et que la reconnaissance ou la validation des compétences est reconnue comme un outil incontournable de la formation tout au long de la vie.

Un chantier en construction aux multiples dimensions

Où en sommes-nous dans la reconnaissance des acquis ou des compétences? Depuis vingt ans, l'idée de la reconnaissance a emprunté un chemin long et difficile : on a multiplié les essais et les expérimentations, mais on compte peu de véritables réalisations sur le terrain. Le Conseil a fait un bilan de cette question dans son avis sur la reconnaissance des acquis (CSE, 2000b). Il y passe en revue les expériences passées et les pratiques en vigueur dans le système d'éducation ou le monde du travail et celles qui s'adressent aux immigrants. Il importe de rappeler ici les principaux constats qui se dégagent de cet avis sur la situation en 2000 :

- malgré certains progrès, la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires demeure un phénomène marginal, tant au secondaire qu'au collégial et à l'université;
- les processus de reconnaissance des acquis mis en place sont souvent diversifiés, lourds et complexes;
- les instruments d'évaluation des acquis sont insuffisants et conçus surtout en fonction d'équivalences au regard des contenus des cours;
- le financement des services de reconnaissance des acquis mis sur pied est insuffisant;
- l'offre de services pour compléter la formation manquante des étudiants est difficile d'accès ou se limite aux cours réguliers;
- les collaborations entre les institutions et avec les partenaires sont souvent limitées;
- la reconnaissance des acquis est très difficile pour les personnes venant de l'extérieur du Québec.

Dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, le volet consacré à la reconnaissance des acquis est d'ailleurs devenu une référence nécessaire. Depuis 2002, on note un certain nombre d'initiatives en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, notamment :

- la création de la Table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences, dont le mandat est reproduit dans l'encadré suivant;
- la mise en place de services de reconnaissance des acquis et des compétences à l'intention des étudiants en formation professionnelle et en formation technique dans quelque 35 commissions scolaires et 30 cégeps. Certaines régions, telles que la Montérégie et la Capitale-Nationale, se sont dotées d'un centre régional financé par Emploi-Québec et le ministère de l'Éducation;
- la mise en place, en formation générale, de services de reconnaissance des acquis et des compétences à l'intention des adultes, dans toutes les commissions scolaires et pour tous les programmes d'études en vigueur;
- l'élaboration, par la Commission des partenaires du marché du travail et Emploi-Québec, d'un cadre conceptuel de reconnaissance des compétences, en particulier la définition des orientations concernant le registre des compétences. Les travailleurs en emploi ont accès à la reconnaissance de leurs compétences dans près de 50 métiers visés par le Programme d'apprentissage en milieu de travail;

- à l'intention des immigrants, l'élaboration par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration d'un cadre commun de référence pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences en français, langue seconde, à des fins d'études ou à des fins professionnelles.

La Table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences, assistée d'un comité technique, a pour fonctions :

- de favoriser le développement de mécanismes et d'outils de reconnaissance des acquis et des compétences;
- d'harmoniser le dispositif de reconnaissance des acquis à des fins d'études et le dispositif de reconnaissance des compétences à des fins professionnelles en vue d'assurer la réciprocité des deux systèmes :
  - en établissant des outils de base communs qui serviront de référence pour l'élaboration du répertoire et l'établissement des équivalences;
  - en constituant un répertoire des acquis et des compétences où seront définies les équivalences et les correspondances et qui établira des liens de réciprocité entre les programmes et les cours du système d'éducation, les études suivies hors du Québec, les compétences en milieu de travail, les normes professionnelles ou autres. Ce répertoire sera accessible sur Internet aux intervenants du domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences (faisabilité en 2002; conception en 2003-2004);
- de mettre au point un site Internet qui permettra aux personnes d'entreprendre un processus de reconnaissance des acquis et des compétences « à distance ». De même, les initiatives mettant à profit les technologies de l'information et de la communication dans ce domaine seront soutenues (2002-2003);
- de soutenir les différents partenaires offrant des services de reconnaissance des acquis et des compétences, notamment au chapitre de la formation continue des intervenants et de la production de documents d'information et de guides méthodologiques (colloque et plan triennal de formation des intervenants dès 2002);
- de favoriser les regroupements de services;
- de rendre disponible l'ensemble des instruments existants;
- de faire connaître les services de reconnaissance des acquis et des compétences à la population, notamment à l'occasion des campagnes visant particulièrement la promotion de la formation de base et la valorisation de l'éducation et de la formation tout au long de la vie;
- de mettre au point un ou plusieurs indicateurs visant à mesurer l'augmentation du nombre de personnes bénéficiant annuellement de services de reconnaissance des acquis et des compétences.

Par ailleurs, les trois ministères concernés poursuivent les travaux de mise en œuvre de la politique, notamment :

- l'implantation, par Emploi-Québec, du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences, ainsi que le développement de programmes de qualification professionnelle, y compris, le cas échéant, l'acquisition des compétences;
- la modification, par le ministère de l'Éducation, des cadres légaux et réglementaires en matière de formation professionnelle, de formation technique et de formation générale des adultes, la modification des règles budgétaires de la formation générale, de la formation profession-

nelle et de la formation collégiale et la mise au point d'un bilan des acquis pour les adultes;

- la réalisation, par le ministère de l'Éducation, de dix projets en éducation, dont trois en collaboration avec Emploi-Québec, afin d'améliorer l'accès à des services de reconnaissance des acquis, de développer des outils de reconnaissance et d'améliorer l'accès à la formation manquante;
- la mise en œuvre, par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration et à l'intention des personnes immigrantes, de mécanismes d'accès rapide à des formations de mise à niveau liées à l'emploi, en ciblant les professions faisant face à des besoins de main-d'œuvre.

Ce sont là des pas importants que le Conseil reconnaît volontiers. On sent que les institutions commencent à agir et que la coordination progresse. Malgré cela, un constat s'impose : sur le terrain, le bilan a peu changé depuis 2000. Les initiatives demeurent le plus souvent très pointues et très variées ou en sont encore à un stade expérimental. La reconnaissance des acquis et des compétences est ainsi un chantier qui se développe lentement et péniblement, et ce, à tous les ordres et secteurs d'enseignement. On est encore loin de ce qui s'est fait dans plusieurs pays de l'OCDE. Il importe d'identifier et de comprendre ces lenteurs et ces difficultés au Québec pour mieux avancer.

La difficulté de l'approche individuelle versus l'approche de groupe

Une des difficultés majeures tient au fait qu'il s'agit de mettre en œuvre un système qui demande un mode d'organisation basé sur la reconnaissance des acquis de personnes prises individuellement, alors que tout le système éducatif repose sur un mode d'organisation pour former des groupes ou des cohortes jusqu'à l'obtention du diplôme. Cette différence fondamentale amène des difficultés sur le plan de l'évaluation des compétences, de la certification ou encore de l'attribution des ressources matérielles et financières pour mettre en place les services.

Comment, en effet, inciter des institutions, dont le financement repose sur le nombre d'inscriptions à des cours ou à des programmes d'études, à mettre en place des mécanismes individualisés d'évaluation et de certification des acquis qui soient indépendants des cours de formation ? La reconnaissance des acquis est ainsi davantage l'affaire d'initiatives ponctuelles que celle des institutions éducatives elles-mêmes. Le passage de l'expérimentation à l'institutionalisation se fait rarement.

Les compétences comme point de référence

Outre la difficulté de l'approche organisationnelle, il y a celle de l'objet qu'il faut évaluer et valider. La compétence est ou devrait être la référence pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis extrascolaires. Or, cette notion commence à peine à s'étendre à l'ensemble du système éducatif. Sur le plan conceptuel, elle est à la base des programmes de formation du primaire et du secondaire. Sur le plan pratique, l'approche par compétences est aujourd'hui inscrite dans la plupart des programmes de formation professionnelle et des programmes d'études collégiales ainsi que dans plusieurs programmes universitaires, dont celui de la formation des maîtres. Ainsi, du point de vue de la reconnaissance des acquis, la généralisation du concept de compétence dans le système d'éducation représente un progrès parce qu'il devient possible, en principe, d'évaluer toute personne sur la base d'une référence similaire.

Cela dit, la notion même de compétence est toujours en évolution et ne fait pas encore consensus. Les disparités sont suffisamment importantes pour qu'il soit difficile d'utiliser un référent qui convienne à tous les ordres ou secteurs d'enseignement. De surcroît, il existe des différences entre ce qui se fait dans le monde du travail et ce qui se fait dans le monde de l'éducation. En effet, le ministère de l'Éducation développe un système de référence en formation

professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial, tandis qu'Emploi-Québec en développe un autre centré sur les compétences de la main-d'œuvre en fonction des besoins du marché du travail. Comme les deux systèmes de référence ne sont pas les mêmes, on comprend la nécessité de les harmoniser, d'où l'intérêt de la Table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences. Toutefois, même si les deux « référentiels des compétences » devraient rapprocher le monde éducatif et celui du travail, la reconnaissance par le milieu éducatif des compétences développées en dehors de son enceinte risque de connaître des ratés, parce qu'elle se bute à des normes réglementaires et à des contenus de formation différents.

Les difficultés de l'évaluation des acquis et des compétences

La mise en place d'un processus d'évaluation rapide et efficace est un autre élément qui ajoute à la difficulté et à la lenteur de la reconnaissance des acquis. L'évaluation des acquis doit normalement reposer sur des résultats exprimés sous forme de compétences et non pas sur le lieu ou les modes d'acquisition de ces compétences que sont les cours, les stages ou l'expérience. Or, le milieu de l'éducation a l'habitude bien ancrée d'évaluer ce qu'un étudiant a retenu du contenu d'un cours plutôt que d'évaluer chez lui la maîtrise des compétences. L'évaluation est donc calquée sur les moyens utilisés pour les former, ce qui a pour conséquence de confondre contenu de cours et compétence, moyens et résultats.

Qui plus est, lorsqu'on évalue une personne qui vient de l'extérieur, on cherche des équivalences selon les contenus des cours que l'établissement offre. Ainsi, de nos jours, chaque établissement ne paraît tenir pour valable et légitime que la formation qu'il a lui-même dispensée et sous le format qui lui est propre. Il a donc tout naturellement tendance à ne pas reconnaître les acquis faits dans d'autres établissements d'enseignement, en milieu de travail ou en d'autres lieux et encore moins à l'étranger. La logique va même jusqu'au point où un établissement est porté à refuser de reconnaître les acquis faits dans ses propres murs, par exemple à l'occasion d'une réorientation ou d'un changement de programme d'études. Cette confusion est à la source de bien des cloisonnements au détriment des étudiants.

Il y a donc unanimité sur un point : le processus d'évaluation d'un dossier de reconnaissance des acquis est jugé trop long et trop coûteux et il rebute les demandeurs. Ce diagnostic n'est pas propre au Québec. Une récente étude européenne arrive aux mêmes conclusions (Gallacher et Feutrie, 2003). Il est donc urgent de rendre plus convivial le processus d'évaluation utilisé pour la reconnaissance des acquis.

Une concertation qui progresse trop lentement

Toutes ces difficultés permettent de comprendre pourquoi la concertation nécessaire pour implanter un mécanisme efficace de reconnaissance des acquis et des compétences progresse lentement. Cette dernière ne peut, en effet, se développer dans un univers où les institutions étanches tiennent si peu compte des compétences et des habiletés acquises par les étudiants dans des contextes et des lieux divers, notamment dans le milieu du travail.

Est-il possible de penser qu'on en vienne à une reconnaissance mutuelle des partenaires de l'éducation à la vie professionnelle et à une convergence dans la détermination des compétences et des standards de reconnaissance des acquis? Est-il possible de penser qu'on parviendra à évaluer une compétence indépendamment de son contexte et de son lieu d'apprentissage ? Comme l'a rappelé la présidente de la Commission des partenaires du marché du travail (Cousineau, 2002), une telle convergence des intérêts et des actions des partenaires de l'éducation à la vie professionnelle demande :

- une formation initiale qualifiante réussie ;
- la reconnaissance de la diversité des modes et des lieux de formation ;
- la reconnaissance des apprentissages extrascolaires ;
- le partage de la mission éducative avec les autres partenaires.

Cela demande aussi un changement de mentalités qui, éventuellement, devrait toucher toute la population engagée dans une éducation tout au long de la vie. Voilà autant d'éléments qui pourront permettre la mise en œuvre d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences crédible et efficace.

Des exemples de systèmes de reconnaissance des acquis au Québec

Au secondaire, les commissions scolaires et l'industrie de la construction ont développé un système de reconnaissance des acquis qui paraît bien fonctionner. Plus de 7 000 personnes sont annuellement en formation continue pour suivre l'évolution des connaissances des métiers de la construction (Commission de la construction du Québec, 2003).

Dans les collèges, un exemple en ce sens serait le projet d'un consortium de onze collèges qui proposent de mettre en place un guichet unique constitué de centres régionaux de reconnaissance officielle des acquis et des compétences. On ne lui connaît pas pour le moment de partenaires du secondaire. Le projet est en élaboration et demande pour sa réalisation le soutien du ministère de l'Éducation, d'Emploi-Québec et des partenaires du monde du travail. Ce projet viserait :

- à augmenter l'accès à la reconnaissance des acquis et des compétences ;
- à accroître l'accès à la formation manquante ;
- à diversifier les approches de reconnaissance des acquis et des compétences ;
- à veiller à l'harmonisation et à la réciprocité des systèmes de reconnaissance.

À l'université, chaque établissement fixe ses règles d'admission, détermine ses programmes ainsi que ses modalités d'évaluation et de diplomation. Faute de se soumettre à une politique générale de reconnaissance des acquis, les universités auraient avantage à faire connaître leurs pratiques respectives et à rendre transparents leurs mécanismes de reconnaissance des acquis.

Les concertations entre les universités et les collèges, pour reconnaître les acquis de la formation technique au collégial dans les disciplines qui s'y prêtent, ont progressé considérablement au cours des cinq dernières années. Non seulement les finissantes et les finissants des collèges peuvent être admis aux programmes universitaires, mais on leur reconnaît des acquis pour des crédits universitaires, sous forme de substitution, de dispense ou d'équivalence. À cet égard, il importe aussi de signaler l'intérêt des programmes d'études DEC-BAC.

3.5. CE QUE LE CONSEIL RETIENT

Les jeunes ont besoin d'orientation et de valorisation professionnelles, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Ils ont besoin de se connaître et de connaître les choix qui s'offrent à eux. Les jeunes sont en effet dans un processus de maturation personnelle et professionnelle qui se traduit par de l'incertitude, aussi bien sur le plan de l'identité personnelle que sur celui des choix professionnels. Or, peu d'écoles secondaires peuvent soutenir de manière satisfaisante les jeunes dans leur cheminement, compte tenu de leurs ressources limitées. De plus, les centres de formation professionnelle sont peu outillés pour accueillir les jeunes. Ils sont plutôt organisés pour accueillir des adultes.

Les jeunes étudiants veulent s'engager dans des voies de formation qui leur donnent accès à toutes les options, tant sur le plan des études que des choix professionnels. Ils évitent, autant que possible, de prendre une voie de formation qui leur paraît sans issue ou être un obstacle aux études postsecondaires. Pour la plupart, la formation professionnelle est un second choix, encore peu valorisé, qui ne permet pas l'accès aux études supérieures. Ainsi, peu de jeunes étudiants de 15 à 19 ans s'inscrivent en formation professionnelle au secondaire.

Les étudiants, jeunes comme adultes, veulent avoir des choix diversifiés et valorisés. Des efforts ont été faits pour diversifier les voies de formation au secondaire et pour faciliter le passage d'un ordre ou secteur d'enseignement à un autre, notamment entre le secondaire professionnel et le collégial technique. Mais, pour le moment, les efforts sont timides et ne semblent pas encore donner les résultats espérés.

L'accès à différentes options de formation demeure théorique au secondaire régulier. Cependant, on observe que l'exploration professionnelle, qui permet aux jeunes de tester leurs goûts et leurs aptitudes dans des activités d'initiation professionnelle, devient plus populaire chez les jeunes étudiants depuis trois ou quatre ans.

La formation en alternance travail-études est une formule qui connaît du succès en formation professionnelle au secondaire (tout comme à l'enseignement postsecondaire), car elle répond au désir des étudiants d'avoir une expérience pratique du métier et de faire le lien avec ce qu'ils apprennent à l'école. Les contraintes financières et le manque de places d'accueil en milieu de travail sont parmi les facteurs qui limitent son développement.

Les autres options, par contre, sont très peu développées ou n'attirent pas les étudiants, alors que le développement de programmes d'études harmonisés entre le secondaire professionnel et le collégial technique est encore plus un vœu qu'une réalité.

Le problème d'abandon scolaire en éducation à la vie professionnelle est toujours présent, plus particulièrement en formation technique au collégial. On constate certes une amélioration depuis plusieurs années, mais elle est lente et laborieuse.

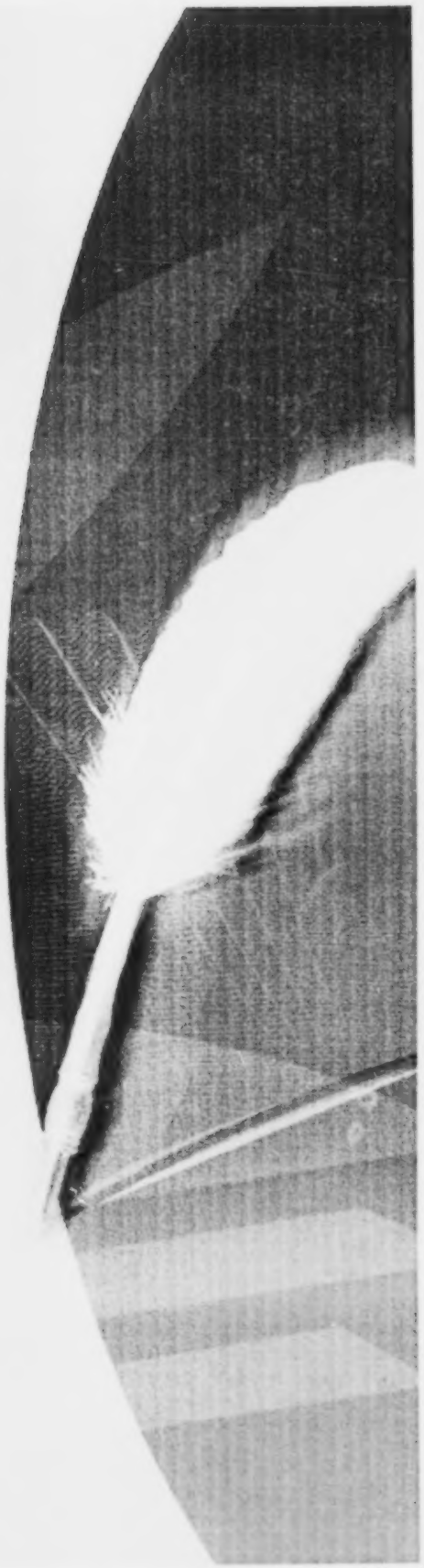
Enfin, deux questions majeures se posent de manière persistante. La première est celle de la nature et de la place de la formation générale dans les programmes d'éducation à la vie professionnelle. La deuxième est celle du faible développement d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences, alors que les besoins à cet égard sont importants et pressants. Ces deux questions ont des impacts majeurs sur l'intégration des étudiants au marché du travail et leur progression dans leur vie professionnelle.

Les difficultés ou les problèmes identifiés dans ce chapitre sont en grande partie le résultat de la conjonction de deux facteurs, d'une part des changements dans les besoins et les comportements des étudiants et, d'autre part, des rigidités persistantes dans le système d'éducation à la vie professionnelle. D'un côté, on ne peut plus ignorer le nombre croissant d'étudiants qui passent par un processus de maturation vocationnelle plus long, qui ont une attitude différente à l'égard de la formation et qui suivent des parcours atypiques. D'un autre côté, les ajustements et les assouplissements qu'on fait dans le système éducatif demeurent trop ponctuels et trop timides. Tout se passe comme si ce système, tel qu'il est conçu et organisé présentement, avait donné le maximum de ce qu'il pouvait offrir et qu'il fallait développer de nouvelles avenues.

Le prochain et dernier chapitre proposera des orientations permettant de poursuivre le développement de l'éducation à la vie professionnelle et de résoudre ainsi certains des problèmes persistants et de répondre aux besoins des étudiants.

UNE ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE TOUT AU LONG DE LA VIE : L'URGENCE D'AGIR

La question de l'accessibilité et de la qualité de la formation était un défi majeur dans les années 60. Elle l'est toujours, mais elle se présente aujourd'hui sous un visage nouveau, compte tenu des acquis, des problèmes non résolus, des besoins actuels de la société québécoise et de l'évolution de la population étudiante. Désormais, la démocratisation de l'enseignement implique que tous les Québécois et Québécoises réussissent leurs études et accèdent, tout au long de leur vie, à une qualification qui facilitera leur intégration au marché du travail. Leur réussite personnelle et professionnelle en dépend, mais aussi le développement de la société. Il faut donc poursuivre avec détermination le développement de l'éducation à la vie professionnelle. Cette entreprise porte en elle-même des défis exigeants pour le système éducatif et pour la société en général.



Dans les chapitres précédents, le Conseil a rappelé que le développement de l'éducation a permis l'édification d'un système d'éducation à la vie professionnelle dont la performance et la crédibilité se sont clairement affermies. On reconnaît, en effet, que les institutions éducatives mises en place sont relativement accessibles, que l'élaboration des programmes d'études permet d'établir des liens fructueux avec le monde du travail et que la formation pratique sous forme de stages est en progression. Mais le Conseil sait pertinemment qu'il reste beaucoup à faire pour amener le plus grand nombre à la réussite éducative, pour donner à tous une formation qualifiante et pour faciliter leur insertion et leur progression professionnelles. Nous avons vu que des problèmes préoccupants persistent, malgré les interventions répétées pour les résoudre. D'autres sont apparus avec le temps. À titre de rappel, mentionnons les problèmes prioritaires :

- soutenir les étudiants dans leur processus normal de maturation personnelle et professionnelle ;
- former un nombre optimal de jeunes au secondaire professionnel et assurer l'articulation entre le secondaire professionnel et le collégial ;
- favoriser la persévérance aux études et l'obtention du diplôme ;
- assurer une formation polyvalente et durable en précisant la nature et la place de la formation générale à chaque étape du cheminement éducatif de l'étudiant ;
- reconnaître et certifier les acquis et les compétences en s'assurant d'offrir la formation nécessaire pour le développement des compétences manquantes ;
- remédier à la situation particulière des régions en les appuyant dans des projets de formation tournés vers l'innovation et l'avenir ;
- augmenter l'offre ainsi que l'accessibilité des stages.

Pour résoudre ces problèmes, il faut aller de l'avant avec détermination, poursuivre le développement de l'éducation à la vie professionnelle. Certes, il faut s'appuyer sur ce qui a été patiemment édifié. Mais bonifier tout simplement le système actuel n'est plus suffisant. Le Conseil fait le pari que bon nombre de ces problèmes trouveront leur solution si le développement de l'éducation à la vie professionnelle est orienté de manière à répondre aux besoins fondamentaux des étudiants. En d'autres mots, il faut considérer l'éducation à la vie professionnelle dans une perspective d'ensemble qui débute au primaire et s'étend tout au long de la vie. Le Conseil croit qu'une telle approche, inscrite dans une perspective globale et progressive, sera plus efficace que celle qui consiste à travailler uniquement à résoudre les problèmes un par un, sans vue d'ensemble. Le défi majeur pour l'avenir de l'éducation à la vie professionnelle est de tenir pleinement compte, dans son organisation, son fonctionnement et les curriculums, des besoins et des cheminements variés et en évolution des jeunes et des adultes, que leur parcours soit continu ou qu'ils fassent un retour aux études. Relever ce défi, c'est entreprendre les chantiers nécessaires pour que l'éducation à la vie professionnelle soit pleinement intégrée au système éducatif et devienne une filière normale d'éducation dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

C'est cette perspective de développement qui fait l'objet du présent chapitre. Le Conseil y propose quatre orientations pour répondre aux besoins pressants des étudiants, clairement identifiés dans les chapitres précédents. Dans un premier temps, le Conseil met en lumière le fait que, pour favoriser des choix de formation valorisants, les étudiants de tous âges, plus particulièrement les jeunes, ont besoin d'un système éducatif qui intègre, dans son organisation et ses pratiques, un processus normal de maturation personnelle et professionnelle. La valorisation qu'ils accorderont à l'éducation à la vie professionnelle, notamment au secondaire, en dépend.

Dans un deuxième temps, le Conseil souligne l'importance pour l'étudiant d'acquérir une formation solide et polyvalente qui s'appuie sur la formation générale et qui lui permettra de poursuivre son développement professionnel.

Dans un troisième temps, il montre l'urgence de répondre au besoin des étudiants de se voir reconnaître officiellement leurs compétences tout au long de leur vie éducative et professionnelle. Ce faisant, le Conseil réaffirme la nécessité d'un système éducatif souple et décloisonné, permettant des entrées et des sorties variables, où la reconnaissance des acquis et des compétences, qu'ils soient scolaires ou extrascolaires, est une pratique courante et essentielle à sa mission.

Dans un dernier temps, le Conseil rappelle que la mise en œuvre de ces changements demande une volonté ferme d'agir et nécessite des ressources adéquates. Au chapitre du financement, en particulier, il met en lumière le besoin de s'inscrire dans la perspective de responsabilisation des institutions éducatives, en assouplissant les modes de financement de manière à soutenir les aménagements et les innovations les plus propices pour répondre à la diversité des besoins des étudiants.

4.1. FAVORISER UN CHOIX PROFESSIONNEL VALORISANT

S'il est une préoccupation, voire une appréhension, qui sous-tend les propos des étudiants rencontrés, c'est bien la crainte de faire un choix professionnel par défaut, à la suite de décisions prématurées, de désillusions ou d'échecs ou encore pour des raisons personnelles, financières ou matérielles. Les étudiants font également ressortir que tout le système éducatif peut les orienter lorsqu'il ne leur offre pas d'options réelles ou ne tient pas compte de leur situation particulière ou de leurs expériences antérieures.

Le processus de maturation personnelle et vocationnelle est un fait incontournable qui affecte les choix éducatifs et professionnels des étudiants, mais il n'est pas toujours pris en compte par le système éducatif. Comme ce processus correspond au passage obligé à l'âge adulte, qu'il tend à s'allonger avec la durée croissante de la scolarisation, que les choix sociaux et professionnels deviennent souvent plus ardus et complexes, il prend une importance croissante dans le cheminement éducatif des étudiants, qu'ils soient jeunes ou adultes. Dans un tel contexte, ce processus est davantage marqué d'indécision, une condition de plus en plus commune aux jeunes, aux adolescents et aux jeunes adultes, aussi bien au secondaire qu'au collégial et à l'université. Ce phénomène ne se manifeste pas seulement au Québec, mais dans la plupart des pays de l'OCDE. Il faut savoir tirer les conséquences de ce constat et tenir pleinement compte de ce besoin dans le processus normal de formation. Le système d'éducation devrait donc être structuré et organisé de manière à guider et à soutenir tous les jeunes dans leur maturation personnelle et vocationnelle, tout comme il doit aider et soutenir les adultes dans leur cheminement de formation et de carrière. Dans les pages qui suivent, le Conseil précise certaines des conditions qui permettent d'y parvenir, tout en donnant des exemples d'expériences en cours.

4.1.1. PRENDRE ACTE QUE L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE EST ESSENTIELLE À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE À TOUS LES ORDRES D'ENSEIGNEMENT

L'objectif de réussite de la réforme actuelle de l'éducation ne peut être atteint que s'il s'appuie sur la contribution des secteurs offrant une formation de type professionnel, du secondaire à l'université. La réflexion sur la réussite éducative qui a cours au Québec et à laquelle le Conseil a contribué dans ses publications a permis de reconnaître l'orientation professionnelle comme un facteur important de motivation des étudiants et de persévérance

aux études. Ce constat est d'ailleurs à l'origine du mouvement qu'on appelle l'approche orientante ou l'école orientante.

Pour le Conseil, l'orientation scolaire et professionnelle est une composante essentielle de la réussite éducative. Elle n'a de sens pour les étudiants que si leur cheminement éducatif, à tous les ordres d'enseignement, soutient leur projet de développement personnel et facilite leur insertion sociale et professionnelle. Cette approche est compatible avec les intentions gouvernementales, comme en fait foi l'extrait suivant:

> *La réforme de l'éducation comporte différents points d'ancrage pour favoriser une approche intégrée en matière d'information et d'orientation. L'idée maîtresse est que l'accompagnement de l'élève en cette matière ne repose plus uniquement sur un seul professionnel, ni sur un enseignant en particulier, ni même sur un seul programme, mais qu'il devient aussi une responsabilité assumée par l'ensemble des membres de l'équipe-école, qui doivent collaborer entre eux et avec les partenaires de la communauté pour la réalisation d'activités d'apprentissage et de soutien, tant à l'intérieur des programmes disciplinaires que dans les autres activités éducatives de la vie scolaire (MEQ, 2002b, p. 17).*

Le Conseil situe la question de la valorisation de l'éducation à la vie professionnelle au cœur même du système éducatif plutôt qu'à la périphérie de celui-ci ou comme un problème isolé que l'on peut résoudre par des actions ponctuelles. C'est pourquoi il propose que l'orientation éducative et professionnelle soit centrée sur le développement de l'identité personnelle et professionnelle de l'étudiant. Le Conseil insiste aussi sur le fait que le processus d'orientation commence avant l'entrée dans une voie de formation menant à la vie professionnelle. Des interventions systématiques en matière de découverte des différents domaines du savoir et du travail sont nécessaires pour préparer adéquatement les étudiants à faire le choix d'une filière de formation. C'est dans un tel contexte que l'éducation à la vie professionnelle, plus particulièrement la formation professionnelle au secondaire, prendra de la valeur aux yeux des jeunes et des moins jeunes.

4.1.2. RECONNAÎTRE QUE LA VALORISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU SECONDAIRE EST AU CŒUR DE LA DÉMARCHE DE MATURATION PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE

Si les parents et le milieu d'origine exercent une grande influence sur les choix scolaires et professionnels des jeunes et des moins jeunes, le système d'éducation n'est pas en reste. Celui-ci a des effets structurants par les parcours de formation qu'il offre. Il peut ainsi contraindre ou faciliter le développement vocationnel des étudiants, notamment par le contenu du curriculum, par l'offre de programmes d'études, par les méthodes pédagogiques, par l'organisation de l'enseignement, par la manière de financer les programmes d'études ou par l'attention que l'on accorde aux différences personnelles ou socioéconomiques entre les étudiants. Le caractère orientant de ce système doit donc être affirmé et surtout transformé. Il est important, en effet, de bien saisir son influence sur les comportements et les cheminements des étudiants, au-delà des conseils et des pratiques d'orientation. Surtout, il faut éliminer la sélection par l'échec comme processus de choix de carrière et offrir des possibilités de choix professionnels réels à tous les étudiants, jeunes et adultes.

Le Conseil croit que l'approche la plus fructueuse pour les étudiants est de situer la valorisation de l'éducation à la vie professionnelle au cœur de leur projet de développement et de maturation vocationnelle. Une telle approche est certainement beaucoup plus ardue à mettre en œuvre que les campagnes d'information et de valorisation, car elle demande de revoir les méthodes pédagogiques, de favoriser une organisation différente de l'enseignement,

d'assurer les conditions pour qu'un métier, une technique ou une profession prenne de la valeur en fonction des aptitudes, des goûts et de l'expérience pratique des étudiants. Cette approche s'inscrit dans une démarche d'orientation éducative et professionnelle qui mise sur toutes les aptitudes des étudiants et qui repose sur l'appui à toutes les options professionnelles, et ce, dès le primaire. Il est donc essentiel d'aborder la question de la valorisation de l'éducation à la vie professionnelle en se plaçant du point de vue de l'étudiant et d'intervenir dans le contexte de son cheminement éducatif.

4.1.3. DONNER AUX ÉTUDIANTS LA POSSIBILITÉ ET LES MOYENS DE CHOISIR

Éduquer à la vie professionnelle, c'est préparer l'étudiant à faire les choix éducatifs et professionnels les plus éclairés possible, les plus valorisants pour lui. Le développement vocationnel de l'étudiant suppose que celui-ci dispose des conditions lui permettant de faire des choix, de les valider et de s'ajuster en conséquence. Pour le jeune adulte, le choix vocationnel s'accompagne souvent d'autres choix importants qui influencent sa vie en général, comme quitter la maison familiale et sa région, ou encore choisir un conjoint ou une conjointe. Pour l'adulte, ce choix peut impliquer une réorientation majeure de la carrière qui affectera sa situation, celle de ses proches et son avenir.

Si l'institution éducative conçoit l'orientation professionnelle surtout comme un service pour les personnes qui sont dans l'incertitude ou en difficulté, elle adoptera une approche réactive ou curative, comme elle paraît l'avoir souvent fait jusqu'à tout récemment. Si, par contre, elle veut aider l'étudiant à trouver un sens à son cheminement éducatif, elle adoptera une approche anticipative ou proactive de soutien au développement de la personne. C'est ce qu'a affirmé le Conseil dans un avis sur l'orientation au collégial :

> *Vue de cette manière, l'orientation s'inscrit dans une perspective éducative qui valorise, d'une part, le pouvoir de l'élève sur ses choix et, d'autre part, la responsabilité du système scolaire de faire en sorte qu'il puisse l'exercer (CSE, 2002a, p. 85).*

Aider l'étudiant à développer sa capacité de choisir et de cheminer devient alors un objectif incontournable du système éducatif. Celui-ci doit intégrer cette dimension essentielle de l'éducation à la vie professionnelle dans le quotidien même de l'étudiant. Le Conseil propose de considérer l'orientation professionnelle et la valorisation de la formation professionnelle du secondaire comme les deux facettes d'un même processus qui tire son essence du projet de développement de l'étudiant et prend racine dans l'organisation et les pratiques éducatives. La maturation vocationnelle ne s'effectue pas de la même façon pour chaque personne, ni au même rythme, ni avec la même aisance. Il faut donc que l'orientation vocationnelle soit intégrée au processus de formation, tant dans son organisation que dans le curriculum, et adaptée aux besoins de développement des étudiants. Il faut, en clair, que le système d'éducation soit organisé de manière à leur donner la possibilité de choisir, de tester leurs capacités, de valider leur choix, de changer d'orientation.

4.1.4. DES EXPÉRIENCES À SUIVRE OU À GÉNÉRALISER

Dans le milieu éducatif, des institutions ont pris acte de ce besoin fondamental des étudiants et ont mis en place des projets pilotes et des expériences dans les écoles primaires et secondaires, dans les collèges et même dans les universités. Le Conseil juge important que les expériences locales soient évaluées et diffusées pour servir d'inspiration aux divers responsables du système éducatif et surtout aux responsables de l'éducation à la vie professionnelle. Ces projets, même au primaire, indiquent que l'éducation à la vie professionnelle déborde largement les cours spécialisés qui préparent au choix d'une profession.

L'approche orientante au primaire et au secondaire

Si le Conseil présente quelques projets issus du mouvement de l'école orientante, c'est qu'il les juge intéressants et tout à fait congruents au besoin exprimé par les étudiants rencontrés. Ce faisant, le Conseil ne porte pas de jugement sur le concept même de l'école orientante ni sur des projets qui sont encore trop récents pour avoir fait l'objet d'une évaluation de leurs effets. Toutefois, cette approche lui paraît très intéressante. C'est pourquoi il présente quelques projets pour l'illustrer et montrer qu'il est possible d'intégrer, au sein même du système d'éducation, une démarche de maturation personnelle et professionnelle.

Conformément aux principes de l'approche orientante, ces projets s'appuient sur trois facteurs susceptibles de favoriser la réussite et la qualification des étudiants :

- tenir compte davantage de la diversité des aptitudes et des modes d'apprentissage des jeunes étudiants ;
- guider, accompagner et soutenir les jeunes tout au long de leur maturation personnelle et vocationnelle ;
- les placer dans des situations concrètes en accordant à la formation pratique la place qui lui revient et en établissant des correspondances entre leurs apprentissages et leurs aspirations éducatives et professionnelles, et ce, pour donner un sens à leur formation.

Au primaire, l'approche orientante propose aux jeunes écoliers des activités favorisant l'exploration de soi, l'orientation scolaire et la maturation vocationnelle. Le jeune développe son potentiel en apprenant à mieux se connaître, à accroître sa confiance personnelle, à faire des choix, à s'initier à la réalité du monde du travail, à préciser ses aspirations professionnelles, à établir des liens entre ce qu'il apprend et son utilisation possible dans le monde du travail. Souvent, l'école tout entière se donne un projet rassembleur et adapte en conséquence ses activités de formation, sa pédagogie, sa gestion et ses partenariats avec les parents, la communauté et le milieu du travail.

Un projet d'entreprise dans une école primaire

L'école-entreprise de la Jeune-Relève de Shawinigan se trouve dans un milieu socioéconomique très modeste. Elle a mis sur pied un projet d'entreprise dont le contenu s'harmonise avec celui du programme de formation de l'école. Ce projet d'entreprise est intégré à l'enseignement et réalisé lors d'activités parascolaires. Le modèle d'entreprise choisi est une papeterie, à laquelle se sont greffées d'autres micro-entreprises : chocolaterie, menuiserie, friperie, entreprise d'art culinaire. De la supervision à la conciergerie, de la fabrication de la pâte de papier à l'expédition en passant par le marketing, tous les postes de travail de l'entreprise ont été définis par les élèves eux-mêmes. Ces derniers ont aussi rédigé les descriptions des responsabilités et attribué, en équipe, les différents postes à leurs pairs en fonction de leurs compétences respectives.

Ce projet d'école orientante amène l'élève à se connaître, à structurer son identité, à prendre conscience de ses forces, à déterminer les aspects qu'il doit améliorer, à découvrir le monde qui l'entoure. L'engagement de tous – élèves, personnel, commission scolaire, parents, collaborateurs externes, membres de la communauté – pour le succès du projet favorise la persévérance scolaire et suscite un fort sentiment d'appartenance et de fierté. L'école souhaite créer des ponts avec le secondaire afin que les jeunes puissent y poursuivre leur cheminement dans le même sens.

Au secondaire, le jeune a l'occasion de préciser davantage son projet éducatif et son orientation professionnelle. Au premier cycle, l'accent est mis sur la connaissance de soi et la sensibilisation au monde du travail. Le jeune apprend à mieux connaître ses aptitudes et ses goûts, augmente son estime personnelle, affermit son engagement scolaire et clarifie ses aspirations. Il apprend aussi de bonnes méthodes de travail et l'autonomie. Au deuxième cycle, plusieurs activités lui permettent de renforcer son identité, d'intégrer ses expériences personnelles, de se fixer des objectifs éducatifs et professionnels, de personnaliser sa démarche d'orientation vocationnelle selon ses capacités et ses champs d'intérêt. C'est dans ce contexte que les jeunes participent à des expériences et à des formules de formation variées, comme celle de la « voie technologique » ou de l'« exploration professionnelle ». On a vu que cette dernière, en particulier, est de plus en plus populaire dans un nombre croissant de commissions scolaires[34].

L'exploration des métiers en Gaspésie

Le Prix d'excellence de la Fédération des commissions scolaires du Québec a été attribué à la Commission scolaire des Chic-Chocs pour son projet *L'exploration des métiers en Gaspésie*. Dans le cadre de ce projet, les élèves du primaire et du secondaire ont pu découvrir par l'entremise d'Internet des professions offertes dans leur région, tout en faisant leurs apprentissages en français, en science et en technologie. Les jeunes élèves ont ainsi pu connaître les types d'emplois qui existent en Gaspésie, découvrir des métiers non traditionnels et comprendre les liens entre la formation qu'ils reçoivent à l'école et les compétences requises sur le marché du travail. Ce projet vise à éclairer et à soutenir le choix professionnel des jeunes et à favoriser leur insertion professionnelle dans leur région.

L'exploration du marché du travail à Cap-de-la-Madeleine

À l'Académie Les Estacades de Cap-de-la-Madeleine, l'approche orientante fait partie intégrante du projet éducatif. On a ainsi mis en place la mesure *Exploration du marché du travail* du Programme de diversification des voies de formation, qui est destinée à des élèves ayant terminé leur troisième secondaire. Dans les cours, les activités pédagogiques permettent à l'élève de mieux se connaître et de mieux comprendre le monde du travail.

Plus de 250 élèves du secondaire régulier (en 2003) ont participé à ce programme en trois volets : connaissance de soi, connaissance du monde scolaire et du monde du travail, exploration du marché du travail. Dans le premier volet, les élèves dressent un profil personnel de leurs champs d'intérêt et de leurs compétences pour ensuite explorer les domaines correspondant le mieux à leurs caractéristiques personnelles. Dans le deuxième volet, ils ont recours au système REPÈRES, une banque de renseignements informatisés permettant l'exploration du monde scolaire et professionnel. Enfin, le dernier volet leur donne l'occasion de participer à des activités liées au marché du travail : visite du Salon de la formation professionnelle et de la formation technique de la Mauricie et de l'Université du Québec à Trois-Rivières, journée d'exploration dans un milieu de travail, etc.

De nombreuses autres activités liées à l'approche orientante sont prévues dans les différents cours offerts au troisième cycle du primaire et au secondaire, facilitant ainsi le passage entre les deux ordres d'enseignement. À ces activités s'ajoutent la conception du matériel pédagogique, la formation du personnel scolaire pour l'amener à maîtriser et à enrichir l'approche orientante, ainsi que la participation de la communauté et du milieu du travail à l'organisation ou à l'offre d'activités éducatives au travail.

34. Voir les sections 3.1.4 et 3.2.1 au chapitre précédent.

Le suivi et l'évaluation de ces diverses expériences devraient mettre en lumière leurs effets à court et à long terme, notamment sur le plan de l'engagement scolaire des jeunes, de leur développement personnel et vocationnel de même que des objectifs en matière de réussite éducative. Il importe aussi de relever les cas de réussite exemplaire et de mesurer les efforts et les ressources qui sont nécessaires pour assurer la viabilité de tels projets, voire pour soutenir leur mise en œuvre dans toutes les écoles qui désirent innover.

La diversification des parcours de formation au secondaire

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent (section 3.2.1), une proposition de diversification des voies de formation à partir de la troisième secondaire est présentement à l'étude. Nous avons indiqué également qu'un des deux itinéraires de formation qui sont proposés, celui de la « formation générale appliquée », permettrait à l'étudiant de développer un profil de formation plus pratique arrimé avec les possibilités du monde du travail. Cet itinéraire comporterait des profils à composante technologique, des profils dans le domaine des arts appliqués, ainsi que des activités reliées à l'exploration professionnelle.

Cette proposition de diversification constitue une avenue intéressante dans la mesure où, en principe, elle permettrait de tenir compte, dans la structure et le contenu même du curriculum du secondaire, de la diversité des aptitudes et des modes d'apprentissage des jeunes. Situés au terme du premier cycle du secondaire et à la fin d'une formation de base commune à tous les étudiants, ces nouveaux parcours pourraient donner des fondements plus solides à des approches soucieuses du processus de maturation personnelle et vocationnelle des étudiants. Il faudra en suivre la mise en œuvre et en examiner les conséquences possibles. Le Conseil aura l'occasion de donner son avis sur cette question lors de la modification du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, qui contient cette proposition.

Des mesures variées au collégial

Le collégial représente aussi une étape déterminante dans la vie des jeunes, au cours de laquelle ils doivent faire des choix décisifs sur plusieurs plans à la fois. Le processus d'orientation vocationnelle n'est pas terminé au collégial, même si un certain nombre d'étudiants ont fait des choix qui paraissent définitifs. Le Conseil a d'ailleurs amplement documenté cette question dans son avis sur l'orientation au collégial. Il y a répertorié une diversité de mesures portant explicitement sur la question du choix vocationnel à chacune des grandes étapes du cheminement des étudiants (CSE, 2002a, p. 52 à 56).

Ainsi, dans certains collèges, on offre à des étudiants la possibilité, avant qu'ils entrent au collégial, d'être *élèves d'un jour* dans le programme de leur choix ou encore de participer à un stage de sensibilisation dans le secteur de formation envisagé. Des activités de dépistage et d'information sur les programmes sont aussi prévues à la rentrée. Durant leur première session ou leur première année, les étudiants continuent d'être informés sur les programmes d'études, des stages et des visites d'observation sont organisés, des cours d'initiation à une fonction technique ou à une profession sont offerts. Enfin, tout au long du parcours scolaire, les collèges mettent en place une grande variété d'activités axées plus directement sur le soutien aux démarches d'orientation scolaire et professionnelle. Voilà autant de mesures qui contribuent au développement vocationnel des étudiants.

Outre ces différentes mesures, la plupart des collèges offrent des sessions d'accueil et d'intégration aux étudiants à qui il manque des préalables pour qu'ils puissent s'inscrire au programme d'études de leur choix, à ceux qui présentent un dossier scolaire dont les résultats sont plus faibles et qui ont besoin de mise à niveau dans certains domaines, ou encore à ceux qui éprou-

vent des difficultés d'orientation. Si la fréquentation de ces sessions s'est accrue avec les années (près de 13 % des étudiants en 2002-2003), le nombre de places disponibles demeure toutefois insuffisant pour répondre aux besoins des étudiants. Le Conseil a également proposé un certain nombre d'améliorations à cet égard dans son avis sur l'orientation au collégial (CSE, 2002a).

Par ailleurs, le Conseil reconnaît que les programmes d'études qui conduisent au DEC offrent une certaine souplesse dans l'organisation et le cheminement éducatif. Dans son avis sur les programmes d'études techniques, le Conseil montre que les collèges disposent d'une grande flexibilité dans la mise en œuvre et la détermination des activités d'apprentissage. Ce potentiel de flexibilité pourrait être exploité à l'avantage des étudiants, dans une perspective de soutien à l'orientation éducative et professionnelle (CSE, 2004a).

Des mesures à l'université

Les universités offrent également des mesures d'accueil, d'intégration, de mise à niveau et d'accompagnement pour les nouveaux étudiants. Le Conseil a déjà dressé un inventaire de ces diverses mesures dans un avis sur les conditions de réussite des étudiants à l'université (CSE, 2000a, p. 71-80). Parmi celles-ci, on peut mentionner les suivantes : 1) les services d'information et d'orientation permettant de dépister les étudiants aptes à entreprendre des études universitaires et de les informer sur les possibilités qu'offrent les programmes d'études et sur les professions ou carrières auxquelles ils conduisent ; 2) les mesures d'accueil et d'intégration des étudiants qui sont en première année de baccalauréat (tutorat pédagogique, séminaire d'intégration, tutorat ou monitorat par les pairs, etc.) ; 3) les mesures d'encadrement et d'accompagnement des étudiants, notamment lors d'un changement de programme d'études.

Mentionnons aussi les microprogrammes d'information et d'exploration professionnelles, les programmes de propédeutique, les activités de mise à niveau pour les étudiants qui ne satisfont pas à certaines conditions d'admission (par exemple, en français) et, enfin, la reconnaissance des acquis scolaires par des équivalences de cours ou par substitution pour les diplômés du collégial, notamment pour ceux de la formation technique et pour ceux qui sont inscrits aux programmes harmonisés DEC-BAC.

Il serait sans doute opportun de mettre à jour et de compléter cet inventaire pour faire le bilan de l'importance et de l'efficacité des mesures prises, notamment à la suite des ententes conclues entre le ministre de l'Éducation et les chefs d'établissement universitaire relativement à l'amélioration de l'encadrement et de la réussite des étudiants (contrats de performance).

Tous ces exemples, du primaire à l'université, illustrent comment le système éducatif peut prendre acte du processus de maturation vocationnelle des étudiants, l'intégrer à son fonctionnement et enrichir ses pratiques et ses activités éducatives. Cela ne signifie pas pour autant que les mesures prises jusqu'à présent soient suffisantes ni qu'elles aient eu les effets escomptés. On sait que les établissements éducatifs ont dû limiter certaines de ces mesures à la suite de restrictions budgétaires. Les étudiants interrogés dans le cadre du présent rapport annuel ont aussi signalé des lacunes sur le plan de l'information, de l'accueil et de l'intégration, en particulier pour les étudiants adultes de retour aux études.

Le Conseil tient à souligner, cependant, que l'approche permettant de concilier maturation vocationnelle et valorisation de toutes les avenues professionnelles possibles est une voie des plus prometteuses. En effet, elle permet de miser sur les aptitudes des étudiants, de les guider et de les soutenir tout au long de leur développement personnel et professionnel.

Le Conseil y voit là une façon bien concrète de favoriser la réussite et la qualification des étudiants, de contrer le décrochage scolaire des jeunes et de poser les bases de la diversification des filières de formation dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

4.2. ASSURER UNE FORMATION POLYVALENTE ET DURABLE

La richesse économique et culturelle, tant individuelle que collective, est un objectif essentiel si l'on veut préserver l'ensemble des services à la population et améliorer la qualité de vie de tous. Les étudiants doivent être préparés à participer à la production de cette richesse. Lors du Sommet du Québec et de la jeunesse, le gouvernement et les partenaires socioéconomiques ont affirmé la nécessité que 100 % des jeunes obtiennent une formation qualifiante avant de quitter le système éducatif. Par formation qualifiante, il faut entendre une formation qui permet d'entrer sur le marché du travail et qui est certifiée par un diplôme ou reconnue autant par le milieu éducatif que par le milieu du travail. Ce besoin de reconnaissance mutuelle des qualifications a été souligné par la présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, à l'occasion de la 36e assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation, le 30 mai 2002 (Cousineau, 2002). Dans son rapport annuel 2001-2002, le Conseil a souligné qu'un tel objectif mérite d'être poursuivi sans relâche, en tenant compte non seulement des besoins du marché du travail, mais aussi du potentiel et des aspirations des étudiants (CSE, 2002c, p. 49).

4.2.1. POUR UNE FORMATION DURABLE À LA VIE PROFESSIONNELLE

Bien que le premier objectif de l'éducation à la vie professionnelle soit de permettre aux étudiants d'acquérir des compétences qui facilitent leur intégration au marché du travail, celles-ci ne doivent pas tomber en désuétude dès que surviennent des changements technologiques ou des modifications dans les fonctions de travail ou dans la nature des emplois. En d'autres mots, les étudiants doivent acquérir les connaissances et les compétences qui leur permettront de se développer, de s'intégrer à la vie sociale et d'être porteurs de changement dans leur milieu, y compris dans leur milieu de travail. Sans minimiser l'importance de la formation de la main-d'œuvre, le Conseil est d'avis que les étudiants contribueront avec d'autant plus d'efficacité et de bonheur à leur développement et à celui de la société qu'ils auront reçu une formation qui répondra à leurs besoins et à leurs aspirations. Les propos de beaucoup d'étudiants sont éloquents à cet égard. Ils ne veulent pas d'une formation qui les conduise à une impasse.

Cette conception rejoint celle de la Commission des partenaires du marché du travail, dont la présidente a affirmé que « le marché du travail, employeurs comme travailleurs, recherche une formation qualifiante et transférable, capable de soutenir la polyvalence, la flexibilité et la performance requise par les marchés » (Cousineau, 2002, p. 33). Il s'agit là d'une tendance commune aux sociétés où l'économie du savoir prend de l'ampleur (OCDE, 2001). Par ailleurs, on ne peut oublier le nombre important d'emplois qui n'exigent pas de compétences spécialisées particulières autres que de bonnes compétences de base et des compétences personnelles, relationnelles et communicationnelles. Comme le souligne un spécialiste français de la formation professionnelle :

> *[...] on a pu constater le développement progressif d'une perspective de formation professionnelle de base : celle-ci débouche sur une qualification plus polyvalente, incluant des compétences sociales et méthodologiques, avec une part croissante de formation générale visant à accroître l'adaptabilité, les capacités de mobilité et, pour reprendre un terme à la mode, « l'employabilité » (Liétard, 1997, p. 68).*

Cette conception d'une formation polyvalente et durable traduit plus fidèlement la mission de développement de la personne de l'institution éducative (instruire, socialiser et qualifier). C'est ce que le Conseil entend par une éducation à la vie professionnelle. Cette vision rappelle, en quelque sorte, la conception de « l'enseignement professionnel humaniste » préconisée dans le rapport Tremblay.

Le Conseil ne souhaite pas ouvrir ici un débat sur la nature des curriculums de l'éducation à la vie professionnelle. Il veut plutôt reprendre la question de la nature et de la place de la formation dite « générale » dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Il veut aborder également la question de l'intégration de la formation pratique et proposer des balises pour toute éducation à la vie professionnelle. Ces questions sont en relation avec l'orientation professionnelle des jeunes et les changements de carrière des adultes. Sans prétendre donner de réponse définitive, le Conseil s'autorise à tracer des balises en cette matière.

4.2.2. LA FORMATION GÉNÉRALE TOUT AU LONG DE LA VIE : UN BESOIN

Malgré les débats animés que suscite la question de la formation générale, on note un certain consensus : les étudiants en formation initiale et en formation continue doivent recevoir une formation dite générale à tous les ordres et secteurs d'enseignement. C'est d'ailleurs la position que le Conseil a soutenue dans plusieurs de ses avis, notamment dans celui qui porte sur la composante de formation générale dans les programmes d'études techniques au collégial (CSE, 1997) et dans celui qui traite de la formation continue du personnel des entreprises (CSE, 1998). De plus, dans l'avis intitulé *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*, le Conseil fait le constat suivant :

> *Quand il est question du développement durable des villes et des régions, la promotion des valeurs éducatives et de l'éducation à la citoyenneté, l'accès du plus grand nombre au savoir, à la culture et à l'information, le développement continu des connaissances générales et professionnelles, bref la prise en considération des besoins éducatifs des personnes dans toutes ses dimensions ne semblent pas occuper une place suffisante dans les préoccupations des organisations (CSE, 2003b, p. 10).*

C'est pourquoi le Conseil affirme, dans ce même avis, « l'importance d'une offre élargie de services éducatifs qui tient compte de toutes les dimensions du développement des personnes » (CSE, 2003b, p. 22). Il réaffirme d'ailleurs cette position dans son récent avis sur les programmes de formation technique (CSE, 2004a). Sous une forme ou sous une autre, la formation générale est nécessaire.

Cela dit, de nombreuses questions surgissent. De quelle formation est-il question ? Quelle est la place de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle ? Quels objectifs poursuit-elle ?

Le débat sur la nature et la place de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle peut être sain et constructif s'il améliore la pertinence de ce type de formation et la fait évoluer avec son temps. Pour faire avancer la réflexion sur le sujet, le Conseil est d'avis qu'il faut l'aborder à partir des besoins des étudiants aux diverses étapes de leur cheminement, dans une perspective de développement tout au long de la vie. Dans ce qui suit, le Conseil reconnaît le besoin de clarifier les buts de la formation générale en accordant une attention particulière à la maîtrise de la langue.

Réaffirmer et clarifier les buts de la formation générale dans une perspective systémique de formation tout au long de la vie

Si l'on s'entend sur la nécessité de la formation générale dans l'éducation

à la vie professionnelle, on s'entend moins sur sa nature, sur le moment où elle doit être acquise et sur son arrimage avec les autres savoirs spécialisés. La formation générale est d'ailleurs considérée comme un élément de tension, le secondaire professionnel la tenant pour acquise et donc hors de sa responsabilité, le collégial l'ayant développée dans la foulée de la tradition des humanités classiques (quoique les autres disciplines y contribuent aussi), alors que les universités l'ont souvent restreinte aux domaines disciplinaires ou aux domaines connexes. Elle est aussi une source de frustration pour les étudiants adultes, notamment quand elle leur apparaît mal intégrée à leur formation ou sans lien avec leur projet éducatif, ou encore lorsqu'elle prolonge indûment la durée de leur formation. De plus, elle est souvent requise comme préalable à l'admission à un programme d'études, alors qu'elle pourrait être acquise en cours de formation et, dans certains cas, faire l'objet de la reconnaissance d'acquis.

Si la formation générale est un objet de tension pour ceux qui offrent la formation et parfois un irritant pour les étudiants qui la reçoivent, elle est souvent jugée insuffisante par les acteurs du milieu du travail. On sait que la satisfaction des employeurs est relativement grande à l'égard de la formation spécialisée, un sentiment que partagent les étudiants. Cependant, bon nombre d'acteurs du milieu de l'éducation et du monde du travail soulignent des carences sur le plan des savoirs et des compétences de base, de même que des compétences personnelles, relationnelles ou communicationnelles, en particulier en ce qui touche la maîtrise du français et de l'anglais. Ce sont là des besoins qui sont normalement associés à la formation initiale et donc à la fonction du système éducatif. L'étonnant n'est pas tant le fait de noter ces besoins ou ces lacunes, puisqu'ils ont été relevés depuis plusieurs années, que le fait d'être encore tenu de les signaler.

Le défi n'est pas de faire disparaître les tensions. Le défi est plutôt d'en prendre acte et de les mettre à profit afin de chercher un équilibre entre les besoins du marché du travail et les besoins des étudiants pour ce qui touche à leur développement personnel, social et professionnel. Il importe assurément de préciser la nature de la formation générale de manière qu'elle soit mieux comprise, tout comme il est essentiel de la préciser pour chaque ordre et secteur d'enseignement.

Au primaire et au secondaire régulier, la réforme a permis d'obtenir une large adhésion sur la nature et les composantes de la formation générale. Le curriculum en vigueur au primaire et celui qui sera mis en œuvre au secondaire régulier impliquent que les jeunes recevront une formation de base commune pendant huit ans, jusqu'en deuxième année du secondaire. Par la suite, ils pourront diversifier leurs parcours éducatifs selon leurs aptitudes et leurs aspirations, tout en continuant à recevoir une formation générale ou à développer des compétences générales qui leur seront nécessaires au cours de leur cheminement éducatif ou professionnel futur. On constate ainsi, avec optimisme, une certaine ouverture vers l'exploration professionnelle et peut-être vers l'enseignement professionnel, plus particulièrement au deuxième cycle du secondaire. À mesure que la réforme au secondaire sera mise en œuvre, il sera possible de savoir si la réflexion sur la formation générale porte à la fois sur le secondaire régulier et sur le secondaire professionnel.

Pour ce qui est de la place de la formation générale dans la formation technique au collégial, le Conseil a donné son point de vue dans un récent avis (CSE, 2004a). Rappelant la nécessité de donner accès à une formation générale commune à tous les étudiants du collégial, il y souligne également l'importance de confirmer la place que la formation générale occupe présentement dans les programmes d'études conduisant au DEC. Il recommande néanmoins d'assurer une plus grande diversité dans la composition et la mise en œuvre de la formation générale, en faisant appel à un éventail plus large

de disciplines contributives par rapport à ce que l'on connaît actuellement et en assurant aux étudiants une possibilité de choix réels. Le Conseil fournit des balises à cet égard afin de maximiser les chances de concevoir une formation qui ouvre sur un univers plus vaste et plus signifiant pour l'étudiant (CSE, 2004a, p. 76-83[35]).

Le Conseil note, par ailleurs, que les consultations menées par le ministère de l'Éducation, dans la foulée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, ont permis de relever trois composantes principales de la « formation générale de base » de l'éducation des adultes : les compétences « polyvalentes », les compétences sociales et les compétences disciplinaires. Il faut toutefois se demander quels sont les besoins de formation générale des adultes qui retournent aux études après avoir quitté le réseau scolaire régulier. De plus, dans une perspective de formation tout au long de la vie, il faudra assurément prendre en compte les compétences acquises par l'expérience. Le Conseil juge donc important que l'on effectue un suivi systématique de cette politique et que l'on en fasse état.

Comme on peut le constater, les travaux pour clarifier la place et la nature de la formation générale se poursuivent à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Toutefois, le Conseil juge que cette réflexion demeure sectorielle et très compartimentée. Il déplore que cette réflexion ne porte pas sur le secteur de la formation professionnelle au secondaire et de la formation qui conduit à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC). Or, pour la personne inscrite dans un processus d'éducation tout au long de la vie, il importe de pouvoir situer cette formation générale aux diverses étapes de son parcours, de pouvoir développer à chaque étape des compétences qui faciliteront son cheminement ultérieur et de pouvoir faire reconnaître ses compétences, quel que soit le lieu où elles ont été acquises, au sein ou en dehors du système d'éducation. Il faut donc que la réflexion sur la formation générale se fasse dans une perspective systémique, c'est-à-dire qui la situe dans un continuum d'éducation à la vie professionnelle tout au long de la vie. Afin que cette réflexion soit constructive et ne s'enferme pas dans des considérations sectorielles, disciplinaires ou de matières à enseigner, il serait plus productif d'examiner la formation générale sous l'angle des compétences nécessaires à développer à chaque étape du processus d'éducation à la vie professionnelle.

Le Conseil n'a pas voulu, dans le cadre du présent rapport annuel, pousser plus loin sa réflexion sur cette question fort complexe. Dans son avis sur la formation technique au collégial, il laisse aux acteurs de l'enseignement collégial le soin de poursuivre cette réflexion et de trouver l'aménagement qui convient dans chaque circonstance, en s'assurant que cet aménagement réponde aux objectifs et standards fixés par le gouvernement (CSE, 2004a). C'est dans cet esprit que le Conseil demande au ministre de l'Éducation de faire les études appropriées pour s'assurer que les étudiants reçoivent ce dont ils ont besoin pour leur développement personnel, social et professionnel, qu'ils soient jeunes ou adultes, en formation initiale ou en formation continue. Sur ce plan, le Conseil rejoint la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, qui invite à considérer l'ensemble des besoins éducatifs des personnes dans toute leur diversité. C'est là l'exigence d'une société parmi les plus avancées, déterminée à en finir avec l'exclusion et soucieuse du mieux-être de la collectivité.

35. La place de la formation générale et l'élargissement des disciplines contributives sont reconnus, par exemple, dans la formation des ingénieurs à l'université. Pour accorder son accréditation à la formation universitaire en génie, le Conseil canadien des ingénieurs exige que le curriculum prévoie, comme complément aux matières techniques, des études en sciences humaines, en sciences sociales, en arts, en gestion, en économie de l'ingénierie et en communication.

Assurer la maîtrise de la langue d'enseignement

Le Conseil veut insister sur le défi majeur que représente la maîtrise du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement. On a pu observer que les problèmes à cet égard sont particulièrement alarmants, même chez bon nombre d'étudiants universitaires, par exemple chez ceux qui se destinent à la profession enseignante et pour qui la maîtrise de la langue est un absolu. Pourtant, on est en droit de s'attendre à ce que les étudiants ne présentent pas de carences importantes au chapitre de la langue, surtout à la suite des multiples correctifs en cette matière qui ont été apportés aux ordres d'enseignement précédents. Les nombreux cours de mise à niveau en français, tant au collégial qu'à l'université, témoignent du problème. Les retards dans l'acquisition de la langue d'enseignement observés au primaire et au secondaire, notamment chez les garçons, sont aussi une source de préoccupation. Dans son récent avis sur la profession enseignante, le Conseil rappelle l'importance de la maîtrise de la langue et invite les responsables et les chercheurs à se pencher sur le processus complet d'apprentissage de la langue à partir du primaire (CSE, 2004b).

Si le Conseil attache une telle importance à la maîtrise de la langue, c'est principalement pour trois raisons. La langue est un élément essentiel à la construction de l'identité des personnes. Elle est l'instrument indispensable dont dispose le citoyen pour s'approprier la culture et bien vivre avec les autres dans un espace civique commun. Elle représente aussi un outil de développement des compétences générales ou génériques (les « compétences transversales » au primaire et au secondaire) qui sont nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, le Conseil ne saurait trop insister sur la maîtrise de la langue, non seulement dans la formation dite « régulière », mais aussi dans toute éducation à la vie professionnelle. Nous avons vu, au deuxième chapitre, l'importance que les employeurs accordent à la maîtrise du français comme outil de communication orale et écrite. La France vient d'ailleurs de reconnaître à la maîtrise de la langue le statut de compétence professionnelle (voir l'encadré suivant).

Renforcer les programmes de promotion sociale et professionnelle

Il est à noter qu'en France, l'article 5 de la loi nº 2004-391 du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie, qui modifie l'article L.900-6 du code du travail, donne à l'apprentissage du français le statut de compétence professionnelle et permet que les formations à cet égard figurent explicitement dans le champ de la formation professionnelle continue et donnent aux salariés le droit à l'apprentissage de la langue.

Le Conseil tient à rappeler trois axes d'intervention majeurs à considérer au sujet de l'apprentissage du français (ou de l'anglais) comme langue d'enseignement :

- maintenir des exigences élevées en langue d'enseignement et recourir à des pédagogies appropriées, l'apprentissage de la langue devant être une priorité collective durant tout le parcours éducatif de l'étudiant ;
- se soucier plus particulièrement de la réussite des garçons, dont l'écart avec les filles se manifeste surtout dans l'apprentissage de la langue, ainsi que des étudiants des écoles montréalaises où se concentrent les nouveaux arrivants ;
- se préoccuper de l'apprentissage et de la maîtrise de la langue dans la formation professionnelle, la formation technique et la formation universitaire de même qu'à l'éducation des adultes.

Chaque ordre d'enseignement et chaque secteur de formation est tenu de préciser le niveau de maîtrise de la langue requis de leurs étudiants et de se donner les moyens pour pallier les insuffisances en la matière. Il est clair que

l'étudiant qui présente une carence dans la maîtrise de la langue au terme de son programme de formation aura de la difficulté à poursuivre ses études à l'ordre d'enseignement suivant.

Cet impératif de la maîtrise du français s'accompagne de celui de la maîtrise de l'anglais comme langue seconde, étant donné que les milieux de travail québécois sont de plus en plus appelés à des contacts fréquents avec des entreprises et des citoyens des autres pays. L'internationalisation des relations économiques et culturelles est souvent invoquée pour souligner également l'importance de l'apprentissage d'une troisième langue, par exemple l'espagnol.

La formation pratique comme mode d'apprentissage

Si la maîtrise de la langue constitue un défi majeur de l'éducation à la vie professionnelle, le Conseil ne saurait trop insister sur un volet négligé de la formation, celui de la « formation pratique », c'est-à-dire le développement d'habiletés ou de compétences et la compréhension de concepts en situation concrète, par la manipulation ou par la confection d'objets concrets (physiques, chimiques, etc.) ou virtuels.

La formation pratique devrait participer, à la fois, de la formation générale et de la formation de type professionnel, puisqu'elle devrait faire normalement partie de la formation initiale. Toutefois, on constate qu'elle est négligée pour ne pas dire dévalorisée. On a trop tendance à mettre l'accent sur l'apprentissage verbal (lecture et écriture), alors que l'apprentissage par manipulation ou confection d'objets fait partie de ces modes d'acquisition que l'on peut observer chez beaucoup de jeunes. Dans le contexte de la réforme en cours au primaire et au secondaire, les écoles sont appelées à utiliser une pédagogie proposant des activités variées, y compris des activités pratiques, pour tenir compte davantage des différents modes d'apprentissage de leurs étudiants et favoriser ainsi leur réussite scolaire.

Parallèlement à la réforme, le mouvement de l'approche orientante incite les écoles à développer un processus de maturation personnelle et professionnelle par lequel les étudiants pourront, par des activités concrètes ou par l'exploration professionnelle, découvrir leurs aptitudes et développer leurs habiletés et leurs compétences. Ainsi, la réforme et l'approche orientante devraient favoriser le développement de la formation pratique pour en faire un instrument essentiel à l'acquisition de la formation de base dans le système éducatif. L'intégration de la formation pratique dans le curriculum permettra d'éviter l'expérience malheureuse qu'ont connue les polyvalentes dans les années 70 et 80, où la formation pratique était simplement juxtaposée à la formation plus « générale ».

De plus, valoriser la formation pratique signifie mieux articuler et intégrer la formation scolaire dans la formation reçue, par exemple durant un stage ou lors d'un apprentissage en entreprise. Tous reconnaissent l'importance des stages et un nombre croissant de programmes d'études, du secondaire professionnel à l'université, prévoient ce type d'activités. L'intégration de ces deux types d'apprentissage dans les programmes d'études devrait être encouragée, tout comme les collaborations étroites avec le milieu du travail, entre les enseignants et les praticiens sur le terrain. Il conviendrait d'explorer plus à fond cette voie, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, tant pour la formation initiale que pour la formation continue.

De surcroît, il faut continuer d'assurer une meilleure articulation entre la formation générale et la formation spécialisée dans les programmes d'éducation à la vie professionnelle, comme le recommande le Conseil dans son avis sur les programmes de formation technique au collégial (CSE, 2004a, p. 103). Cela peut servir d'exemple pour les autres ordres ou secteurs d'enseignement.

Cette réflexion met en relief le fait que la formation pratique est un élément déterminant, tant pour valoriser l'éducation à la vie professionnelle que pour soutenir les étudiants dans leur démarche d'orientation professionnelle. Ce faisant, le système d'éducation créerait de meilleures conditions pour donner à l'éducation à la vie professionnelle la valeur qu'elle mérite dans le cheminement des étudiants vers une qualification. L'apprentissage par la pratique est une façon d'assouplir le système éducatif pour tenir compte des besoins de formation générale et professionnelle des jeunes et des adultes.

En résumé et comme nous l'avons déjà souligné, la formation générale est objet de tensions entre des besoins à satisfaire: ceux des étudiants, ceux du marché du travail et ceux de la société contemporaine. Ces tensions doivent trouver leur équilibre dans un projet professionnel de l'étudiant, jeune ou adulte. La formation générale, comme composante d'une formation durable, ouvre pour les étudiants un univers plus vaste que celui de leur spécialité propre. Une telle ouverture s'impose, étant donné les exigences de la vie contemporaine.

4.2.3. DES BALISES POUR ÉDUQUER À LA VIE PROFESSIONNELLE

Les réflexions précédentes ont mis en évidence certaines balises et conditions pour le développement de l'éducation à la vie professionnelle. Le Conseil estime que toute formation qui vise l'insertion et la progression professionnelles, peu importe l'ordre ou le secteur d'enseignement, devrait tenir compte de ces balises, que ce soit dans l'élaboration des programmes d'études ou dans l'évaluation des besoins de formation des étudiants. Pour le Conseil, une formation est qualifiante si elle:

- tient compte de toutes les dimensions du développement des personnes, que ce soit en formation initiale ou en formation continue. Ce principe doit guider les interventions en matière éducative et permettre un dosage variable entre ces différentes dimensions selon les types d'activités éducatives, surtout en formation continue;
- repose sur une formation de base ou sur une formation générale solide et polyvalente qui incorpore trois des dimensions mentionnées plus haut: des compétences de base qui rendent les personnes aptes à apprendre tout au long de la vie, la maîtrise de la langue d'enseignement ainsi que la maîtrise de la langue seconde;
- assure le développement des compétences et des attitudes personnelles, relationnelles et communicationnelles nécessaires à l'intégration à la vie professionnelle, de même que des compétences sociales, culturelles et civiques permettant la participation à la vie en société, y compris en milieu de travail. Cela s'inscrit dans la mission du système d'éducation qui est d'instruire et de socialiser;
- conduit à une formation spécialisée propre à un métier, à une fonction technique ou à une profession, qui soit suffisamment large pour permettre à une personne d'être polyvalente et active dans son milieu de travail et de se développer sur le plan professionnel;
- donne à la formation pratique la place qui lui revient, y compris dans la formation de base ou la formation générale, et vise l'intégration entre la formation scolaire et la formation pratique en milieu de travail, de même que l'articulation entre la formation de base et la formation spécialisée.

Avec de telles balises, ou des balises qui viseraient les mêmes objectifs, les étudiants pourront compter sur une formation riche et équilibrée qui leur permettra de poursuivre leur cheminement éducatif et professionnel tout au long de leur vie.

Le Conseil croit qu'il revient aux institutions éducatives et à leurs partenaires de déterminer les compétences et les standards nécessaires à l'éducation à la vie professionnelle pour chaque ordre ou secteur d'enseignement. Il leur revient aussi de préciser leur nature et la manière de les harmoniser avec les autres composantes de la formation qualifiante, en s'assurant qu'ils répondent tout autant aux besoins du monde du travail qu'aux besoins et aux aspirations des étudiants. En même temps, le Conseil est tout à fait conscient que cette harmonisation se réalise souvent lors de débats d'intervenants présentant des points de vue différents, voire divergents, sur les orientations et les contenus de formation. En ce sens, la planification des différents types d'activités d'éducation à la vie professionnelle doit faire place à une large expression des points de vue et aussi prévoir des modes d'établissement de consensus solides.

En résumé, dans cette deuxième section portant sur la formation générale tout au long de la vie, le Conseil a d'abord insisté sur le besoin des étudiants de tous âges d'être outillés pour se développer sur le plan personnel, social et professionnel. C'est pourquoi il a insisté sur la nécessité de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle et sur l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement, surtout si l'on se place dans une perspective de formation tout au long de la vie. Il a également souligné que les étudiants avaient besoin de faire des apprentissages par la pratique, ce qui est susceptible de susciter davantage la demande de reconnaissance des acquis. Ainsi, l'éducation à la vie professionnelle pourra concourir au développement global de la personne.

4.3. RECONNAÎTRE ET CERTIFIER LES COMPÉTENCES ACQUISES

Faire de l'éducation à la vie professionnelle une voie normale de formation et un instrument d'apprentissage tout au long de la vie demande un système éducatif décloisonné, souple et ouvert, capable de prendre en compte la maturation vocationnelle des étudiants. Rappelons que le Conseil a fait d'un tel système éducatif le besoin prioritaire de son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002 (CSE, 2002c, p. 50 et s.). Il s'agit toujours d'une priorité.

Un tel système assurerait la continuité du cheminement des étudiants, tout en autorisant des interruptions de parcours, des détours ou des allers et retours entre le milieu éducatif et le milieu du travail. D'un côté, il encouragerait les étudiants qui suivent un cheminement éducatif « standard » à continuer de le faire. C'est toujours la voie à privilégier. D'un autre côté, il faciliterait le cheminement d'un nombre croissant d'étudiants, jeunes et adultes, qui n'empruntent pas un chemin linéaire mais qui veulent bénéficier de parcours de formation leur permettant de concilier études, travail et responsabilités personnelles et sociales. Il faut prendre pleinement acte du fait qu'un jeune du secondaire sur trois a un parcours scolaire « non standard » et qu'une personne sur cinq n'obtient pas de diplôme du secondaire dans le système éducatif actuel. Selon le Conseil, il faut viser à adapter l'éducation à la vie professionnelle aux besoins des étudiants plutôt que l'inverse.

Une telle perspective requiert une nouvelle économie du système d'éducation à la vie professionnelle. **Pour le Conseil, la pierre angulaire de cette nouvelle économie est la reconnaissance des acquis et des compétences par une certification officielle.**

Il s'agit d'un chantier considérable qui mise sur une reconnaissance mutuelle entre les institutions éducatives, de même qu'entre le monde du travail et le monde de l'éducation. Le chantier de la reconnaissance des acquis et

des compétences est amorcé au secteur de l'éducation des adultes et devrait s'étendre peu à peu à l'enseignement primaire et secondaire par la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages. Le Conseil croit qu'il faut étendre ce chantier à l'ensemble du système éducatif. Il a déjà recommandé un tel élargissement pour tous les ordres d'enseignement et tous les secteurs de formation dans son avis sur la reconnaissance des acquis (CSE, 2000b). Il l'a recommandé plus spécifiquement pour le collégial, afin de faciliter le passage des étudiants du secondaire au collégial et du collégial à l'université (CSE, 2004a, p. 89 et 93).

En ciblant ce chantier prioritaire pour le développement de l'éducation à la vie professionnelle, le Conseil ne nie pas l'importance des problèmes liés aux structures et aux secteurs de formation, bien au contraire. Mais continuer de parler de décloisonnement du secondaire professionnel, d'harmonisation interordres des programmes d'études, de mise en place de passerelles, c'est encore considérer les problèmes sous l'angle du système d'éducation. D'ailleurs, de nombreuses études présentent la question de ce point de vue. Le Conseil estime qu'il serait plus fécond et novateur de considérer les mêmes réalités du point de vue de l'étudiant. Pour ce dernier, la reconnaissance des acquis et des compétences est la possibilité d'obtenir un passeport qui lui ouvre de nouveaux horizons sur le plan éducatif et sur le plan professionnel. À cet égard, différentes questions se posent. Comment outiller les étudiants pour qu'ils puissent obtenir la certification de leurs compétences? Quel parcours pourront-ils choisir compte tenu de ce qu'ils maîtrisent ou savent déjà? Comment s'assurer que les développements nécessaires auront lieu?

4.3.1. CERTIFIER LES COMPÉTENCES DES ÉTUDIANTS : LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Pour faire de l'éducation à la vie professionnelle un véritable instrument de formation tout au long de la vie, il faut que les étudiants puissent obtenir des certifications crédibles de leurs acquis, peu importe leur parcours antérieur, et les faire valoir auprès de l'institution éducative ou sur le marché du travail. Cela implique la mise en place de dispositifs accessibles et cela pose le défi de l'évaluation des acquis. Or, les critiques sont sévères au sujet de la lourdeur des mécanismes d'évaluation des acquis, et cela, tant au Québec qu'à l'étranger.

Les résultats d'une étude de cas européenne sont éloquents à cet égard. Il s'agit d'une étude des problèmes associés aux tentatives d'introduction de systèmes d'évaluation et d'accréditation de l'apprentissage « informel » (les acquis professionnels en milieu de travail) et non formel (les acquis d'expérience par le bénévolat) dans les établissements d'enseignement postsecondaire, en France et en Écosse. L'étude présente une analyse des similarités et des différences entre l'apprentissage informel et l'apprentissage non formel, de même que des problèmes associés à l'accréditation des connaissances acquises à travers ces expériences. Elle montre qu'en dépit de l'intérêt grandissant à l'égard de la reconnaissance et de l'accréditation de l'apprentissage informel et non formel, les systèmes mis en place n'ont eu que des effets limités. Parmi les problèmes relevés, on note : 1) le manque d'engagement réel de plusieurs universités pour ce qui est de faciliter l'accès des étudiants adultes; 2) l'introduction de systèmes complexes, formels et dispendieux; 3) le débat sur le rôle de l'université dans la production, la reproduction et l'accréditation d'un haut niveau de connaissances dans la société. Les auteurs de l'étude estiment que les systèmes actuels devront être revus et améliorés si les établissements d'enseignement postsecondaire et les gouvernements veulent réellement mettre en place des systèmes efficaces de reconnaissance et d'accréditation des apprentissages informels et non formels (Gallacher et Feutrie, 2003).

Au Québec, les constats relatifs à la reconnaissance des acquis sont similaires. Le Comité d'experts sur le financement de la formation continue exprime un certain pessimisme à l'égard des tentatives visant à instaurer des services de reconnaissance des acquis et des compétences à même les structures et les cadres réglementaires actuels. Il fait ressortir d'importantes difficultés, dont certaines apparaissent insurmontables (Comité d'experts sur le financement de la formation continue, 2004). Le Conseil est plus optimiste. Pour lui, relever le défi de la reconnaissance des acquis et des compétences, c'est d'abord relever le défi de l'évaluation des compétences, et ce, dans tout le système d'éducation, du primaire à l'université. L'avancement de cette question passe par un travail en profondeur.

Un pas important vient d'être franchi en ce sens avec la récente Politique d'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire. Cette politique vise à mettre en œuvre une orientation de la réforme de l'éducation, soit celle de « qualifier, selon des voies diversifiées, tous les étudiants ». Elle propose un élargissement de la reconnaissance des acquis au primaire et au secondaire, y compris le secondaire professionnel. On peut y lire : « Valoriser certains apprentissages résultant d'expériences faites hors du cadre scolaire ou au cours d'activités parascolaires ne peut qu'accroître la motivation des élèves » (MEQ, 2003c, p. 48). Cette politique introduit dans le système éducatif le relevé de compétences en tant que reconnaissance officielle en vue de la qualification. On y précise la nature du relevé de compétences en ces termes :

> *La nature du relevé de compétences diffère de celle du relevé de notes dans la mesure où les destinataires ne sont pas uniquement des élèves de 4e et 5e secondaire et que les résultats ne sont pas limités aux seules disciplines prises en considération pour la sanction des études. De plus, les élèves qui interrompent leurs études et ceux qui modifient leur parcours de formation reçoivent un relevé de compétences qui témoigne des compétences disciplinaires et transversales acquises ou partiellement acquises (MEQ, 2003c, p. 48).*

Pour le secteur de la formation professionnelle au secondaire, on précise ce qui suit :

> *Les élèves qui modifieraient leur parcours de formation ou les adultes qui s'engageraient dans un processus de reconnaissance des acquis bénéficieraient alors d'une reconnaissance officielle des compétences acquises sans devoir nécessairement compléter le programme d'études (MEQ, 2003c, p. 66).*

L'intention est claire. La politique propose une vision unifiée de l'évaluation et de la reconnaissance « des apprentissages, des acquis et des compétences ». Elle annonce que les étudiants disposeront d'outils pour cheminer plus facilement dans le système d'éducation et intégrer le marché du travail. L'introduction du relevé de compétences est une mesure structurante pour assouplir le système éducatif et, de façon plus particulière, le système d'éducation à la vie professionnelle. Ce relevé pourrait avoir une influence déterminante sur le développement de la reconnaissance des acquis parce qu'il pose, pour l'ensemble du système, le problème de l'évaluation des compétences. Cette question pourrait assez rapidement se retrouver au centre des réformes actuelles et y prendre la place qui lui revient.

À cet égard, la contribution de l'éducation à la vie professionnelle est très importante, notamment pour identifier les paramètres d'une compétence, sans que celle-ci soit associée à un moyen d'apprentissage, à un cours ou à une discipline en particulier. Cette contribution ne peut toutefois se réaliser sans une collaboration avec le secteur de l'emploi et la conclusion d'ententes concernant le profil de compétences qu'une personne doit posséder pour exercer un métier, une fonction technique ou une profession. Conséquemment, on peut penser que les outils d'évaluation pourraient être rendus disponibles pour tous ceux et celles qui ont pour mandat de répondre aux

demandes de reconnaissance des compétences et des acquis.

La Politique d'évaluation des apprentissages marque un pas important. Elle sera jugée à l'efficacité de sa mise en œuvre, à ses résultats et à l'engagement des partenaires concernés, soit, au premier chef, le milieu de l'enseignement et les facultés des sciences de l'éducation, mais aussi les employeurs qui accueillent les étudiants, de même que les partenaires gouvernementaux. Cette politique peut être fort inspirante pour l'enseignement postsecondaire.

D'ailleurs, les préoccupations à la base de la politique font l'objet de discussions et d'expérimentations au collégial depuis plusieurs années. Les conclusions du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, tenu en 2004, sont éloquentes à cet égard. Voici un extrait du texte de présentation du thème de ce colloque.

> *L'évaluation constitue l'un des enjeux majeurs de l'éducation contemporaine. Et cet enjeu nous confronte à des exigences professionnelles qui nous obligent à faire périodiquement le point afin de mieux nous approprier les concepts, les méthodes et les outils propres à l'évaluation, qu'il s'agisse d'évaluation des apprentissages, de l'enseignement, des programmes ou des établissements.*
>
> *[...] En outre, l'approche par compétences nous oblige à des remises en question liées à l'évaluation des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être. On nous demande maintenant de mesurer le degré d'acquisition d'une compétence et d'évaluer l'intégration et le transfert des connaissances.*
>
> *Les professeurs sont de plus en plus incités à porter un regard réflexif et évaluatif sur leurs propres activités. Si l'on souhaite dépasser ici la seule reddition de comptes, on doit en arriver à intégrer cette démarche à un processus de développement professionnel (AQPC, 2004, p. 7).*

Cet extrait met en lumière l'importance que représente l'évaluation des compétences pour le développement professionnel des enseignants du collégial. Le colloque montre aussi que ces enseignants disposent d'un lieu et d'un moment pour échanger et mettre à profit les recherches et les expériences menées dans les différents collèges. On peut également souligner l'utilité à cet égard d'instruments comme la revue *Vie pédagogique* pour l'enseignement primaire et secondaire.

Le Conseil estime qu'il est souhaitable que les enseignants des divers ordres et secteurs d'enseignement partagent la réflexion sur l'évaluation des compétences et mettent en commun les outils et les instruments qu'ils ont élaborés en cette matière. Il faut aussi y associer les organismes et ministères concernés.

Il est nécessaire de mettre au point des outils d'évaluation indépendants des moyens d'apprentissage utilisés pour développer les compétences. Il faut éviter à tout prix que cet exercice se limite à la recherche tatillonne de correspondances fines entre compétences et contenus de cours spécifiques, comme c'est trop souvent le cas. Il existe des méthodes plus globales, économiques et efficaces pour faire la démonstration des compétences et des connaissances acquises par une personne. À cet égard, on pourrait prendre exemple sur l'expérience de la Communauté européenne, de même que sur les mécanismes d'évaluation mis en œuvre par la France pour assurer la validation des acquis professionnels et des acquis de l'expérience (comme le bénévolat).

La Communauté européenne a mis beaucoup d'efforts pour établir la correspondance des qualifications professionnelles entre ses pays membres. L'évaluation des qualifications par la comparaison des systèmes nationaux de formation s'est avérée une tâche difficile, en raison des trop grandes différences entre les pays. La comparaison du contenu des emplois et des modes d'accès à l'emploi est vite apparue comme un travail long et ardu de négociation entre partenaires sociaux. Plus récemment, on s'attache à l'examen de la qualification en fonction de sa logique d'utilisation, à partir du concept de compétence, en faisant valoir que celle-ci est plus intimement liée à l'individu et qu'elle est centrée sur les résultats, indépendamment du lieu et de la durée de l'apprentissage. Elle permet aussi de mieux reconnaître les acquis expérientiels.

La validation des acquis professionnels en France

La loi du 20 juillet 1992 et le décret d'application du 27 mars 1993 ouvrent, au profit des candidats, des possibilités de dispense d'une partie des épreuves des examens d'obtention de diplômes de l'enseignement supérieur et technologique dont la collation relève des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture. La dispense, qui ne peut porter sur la totalité des unités de valeurs ou des modules d'apprentissage, est délivrée par un jury de validation en fonction de l'expérience professionnelle des candidats. Un minimum de cinq ans d'expérience professionnelle est requis.

La validation des acquis de l'expérience

La loi du 17 janvier 2002 a mis en place le droit individuel à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Le système de VAE s'appuie sur un Répertoire national de certifications professionnelles, un réseau d'information et d'orientation des demandeurs et le développement par le ministère de l'Éducation d'un réseau de dispositifs académiques de validation des acquis de l'expérience pour faciliter l'accès au diplôme.

La VAE constitue une voie d'obtention d'un diplôme à finalité professionnelle de l'Éducation nationale au même titre que la voie scolaire, l'apprentissage ou la formation continue des adultes. La VAE est effectuée au regard de l'ensemble des connaissances, aptitudes et compétences acquises par le candidat dans l'exercice d'activités salariées, non salariées ou bénévoles, en rapport avec le champ du diplôme pour lequel la demande a été déposée et effectuée pendant une période d'au moins trois ans. Tous les acquis issus de l'expérience du candidat doivent être pris en compte au titre de la validation, qu'ils relèvent du domaine professionnel ou des domaines généraux du diplôme. La demande de validation des acquis de l'expérience relève d'une démarche individuelle (Ancel, 2004).

Le Conseil reconnaît que l'évaluation des compétences est un des enjeux majeurs de l'éducation contemporaine. Les étudiants seront outillés pour faire valoir leurs compétences et leurs qualifications si le défi de l'évaluation des compétences est relevé. Il s'agit d'une condition du succès de la réforme actuelle en éducation. C'est un objet central pour lequel la contribution du secteur de l'éducation à la vie professionnelle est essentielle.

4.3.2. CHOISIR UN PARCOURS DE FORMATION : LE DÉFI DE L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES MANQUANTES

La réforme annoncée au secondaire régulier paraît poser les premiers jalons d'un décloisonnement des cheminements de formation. On propose de diversifier les parcours de formation à partir de la troisième secondaire. Sans préjuger du sort de cette proposition, nous pouvons dire qu'elle permettrait, en principe, des allers et retours pour ceux qui veulent s'assurer de leur orientation. Mais pour cela, il faudrait aussi satisfaire certaines conditions.

On a fait référence aux impasses auxquelles peut conduire la formation professionnelle du secondaire, aux « barrières à l'entrée » qui limitent l'accès à certains programmes d'études, ainsi qu'aux obstacles à la poursuite des études ou aux changements d'orientation. On a également mentionné les difficultés à assurer l'articulation entre les secteurs de formation ou l'harmonisation interordres des programmes d'études.

Le Conseil suggère de considérer la question des parcours de formation du point de vue de l'étudiant. Pour celui-ci, la question est la suivante : « Quel parcours dois-je suivre pour acquérir une compétence ou pour obtenir une qualification, compte tenu de ce que je sais déjà ? » Ce faisant, il pose la difficile question de ce qu'on appelle la « formation manquante » et de la façon d'y avoir accès.

Choisir un parcours pour acquérir une compétence manquante

L'expression « formation manquante » porte à inscrire la réflexion sur la reconnaissance des acquis dans un contexte de parcours scolaire. Ce faisant, on renforce l'idée que les acquis doivent correspondre au contenu de la formation offerte par l'institution éducative et que celle-ci est la seule à pouvoir combler les lacunes. Par contre, si l'on centre son attention sur la notion de « compétences manquantes », on dissocie les compétences des moyens de les développer et l'on donne à l'étudiant la possibilité de choisir avec plus de liberté le parcours de formation qui lui convient le mieux. À cet égard, une des fonctions de l'évaluation des compétences serait justement de préciser l'écart entre les acquis et les compétences à maîtriser pour obtenir une qualification. La personne concernée aurait alors le loisir de choisir parmi plusieurs moyens celui qui correspond à son besoin et à son mode d'apprentissage, par exemple un parcours de formation scolaire, la supervision en milieu de travail, le mentorat ou un plan personnel de développement professionnel. Dans chaque cas, cela pourrait conduire à l'obtention d'un diplôme ou d'un relevé de compétences.

Organiser un parcours adapté aux besoins de l'étudiant

La réflexion précédente permet de considérer le besoin de la personne tant sous l'angle du parcours individuel que sous celui d'un parcours collectif plus conforme au mode d'organisation des institutions éducatives. Bien sûr, lorsque plusieurs personnes auront besoin de faire les mêmes apprentissages pour compléter un profil de compétences, l'institution éducative pourra plus facilement offrir une formation adaptée au groupe. Si le besoin est récurrent, on adoptera une solution à plus long terme qui pourra, le cas échéant, devenir une passerelle stable. Les chances sont grandes que cette passerelle soit utile et efficace parce qu'elle sera basée sur une demande réelle et non issue uniquement d'une offre institutionnelle.

Toutefois, pour que l'étudiant développe ses compétences manquantes, il doit pouvoir compter sur un système éducatif capable d'offrir la formation qui lui convient à chaque étape de son parcours. Il faut, en quelque sorte, que chaque secteur ou ordre d'enseignement dispose des moyens de pallier les lacunes de l'étudiant et lui permettre de franchir l'étape suivante de son cheminement. Il faut donc que le système éducatif assure la continuité ou la transition d'une étape de formation à la suivante.

Dans l'état actuel, le système éducatif n'est pas toujours capable d'offrir un parcours de développement de compétences, à plus forte raison à une personne ou à un petit groupe de personnes. C'est plus souvent le cas en région, où les programmes de formation professionnelle ou de formation technique sont plus difficiles à mettre en œuvre, faute de ressources ou d'étudiants. Il faut donc innover pour relever ce défi. Il est possible de le faire, comme le montrent les exemples qui suivent.

Des exemples

Le tutorat et la formation à distance sont des pistes à considérer pour relever le défi relatif aux compétences manquantes. En plus des avantages qu'il représente sur le plan de la souplesse et de l'utilisation du temps, le modèle de la formation à distance offre l'occasion de développer des compétences générales, comme l'autonomie et la discipline, qualités que les employeurs considèrent comme des atouts intéressants à l'embauche. Certains prétendent même que la formation à distance devrait faire partie du cheminement scolaire, de manière minimale du moins, parce qu'elle peut devenir un instrument adéquat de perfectionnement tout au long de la vie (MEQ, 2003e, p. 10).

On pourrait également s'inspirer des efforts des collèges et des universités pour trouver des aménagements sur le plan de l'accueil des étudiants, de la mise à niveau de leurs compétences et de la reconnaissance des acquis scolaires. Dans ce dernier cas, des étudiants du collégial peuvent se faire reconnaître plus d'une vingtaine d'unités (crédits) par l'université d'accueil. La mise en œuvre des programmes d'études DEC-BAC va dans le sens de la prise en compte de ce que l'étudiant a appris au collégial, en y ajoutant la formation manquante pour qu'il puisse cheminer jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Il s'agit d'efforts sérieux qui profitent aux étudiants.

Un autre exemple intéressant est celui des travaux en cours pour développer un dispositif québécois de reconnaissance d'acquis disciplinaires dans le nouveau programme de Baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), qui est destiné aux enseignants du secondaire professionnel. Dans son plan, le ministère de l'Éducation demande aux universités québécoises d'élaborer un dispositif qui prenne en considération à la fois le volet « évaluation des acquis » et le volet « offre de formation manquante ». Ce dispositif vise à reconnaître par des équivalences les compétences maîtrisées dans l'exercice du métier jusqu'au quart des unités requises pour l'obtention du BEP. Il s'agit de considérer comme un ensemble de compétences acquises le chemin professionnel parcouru par l'enseignant depuis l'obtention de sa première certification, en s'appuyant sur des outils pédagogiques bien connus, y compris le référentiel du métier enseigné.

Pour ce qui est du volet « offre de formation manquante », un projet est en cours pour mettre sur pied un dispositif de formation couvrant les neuf premières unités exigées des nouveaux enseignants inscrits au BEP. Ce dispositif repose principalement sur le tutorat pour l'accompagnement de chaque nouvel enseignant inscrit, ainsi que sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour assurer des échanges rapides et efficaces aux endroits où les nouveaux enseignants travaillent, c'est-à-dire dans leur centre de formation professionnelle, partout au Québec.

De ces réflexions sur l'épineuse question des compétences manquantes, il faut retenir que les problèmes ne se posent pas de la même façon lorsqu'on les aborde du point de vue de l'étudiant. Relever le défi d'organiser des parcours d'apprentissage adaptés à la demande introduit des changements importants dans l'économie générale du système éducatif. Ces changements se conjuguent avec ceux nécessaires pour relever le défi de l'évaluation des compétences et celui de l'intégration de l'orientation scolaire et professionnelle dans le cheminement régulier des étudiants et des étudiantes.

Désormais, **l'éducation à la vie professionnelle doit être conçue dans une perspective de continuité dans l'acquisition des compétences et non plus en fonction de l'établissement de passerelles entre des institutions étanches.** Il faut donc que le système éducatif assure la continuité ou la transition d'une étape de formation à la suivante. C'est le message que le Conseil retient et veut transmettre, même s'il sait qu'il rompt avec le discours institutionnel habituel. Assurer la continuité du cheminement suppose aussi de la souplesse

sur le plan des moyens mis en œuvre pour que les institutions éducatives puissent mettre en commun certaines ressources et les organiser en fonction des besoins des jeunes et des adultes.

Pour le Conseil, il est clair que le mécanisme de reconnaissance des acquis et des compétences à mettre en place devra faire l'objet d'une responsabilité partagée entre l'État, les organismes régionaux et les services institutionnels des établissements concernés. Il est clair aussi que le leadership en cette matière devra être assumé par l'État. Le Conseil est d'avis que cette nouvelle conception du développement de l'éducation à la vie professionnelle devrait amener des solutions à des problèmes persistants bien connus et permettre à la société québécoise de s'approcher plus rapidement de son objectif de qualifier tous les Québécois et Québécoises, les jeunes comme les adultes.

4.3.3. S'ASSURER QUE LES DÉVELOPPEMENTS NÉCESSAIRES AURONT LIEU

Outiller les étudiants pour qu'ils puissent obtenir une qualification attestant leurs compétences est un objectif qui s'inscrit directement dans les visées de la réforme de l'éducation à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Pour le Conseil, le chantier de la reconnaissance des acquis et de l'accès des étudiants à des parcours diversifiés pour une éducation tout au long de la vie repose sur une volonté manifeste et un leadership gouvernemental sur tous les plans. Pour que les développements nécessaires aient lieu, le Conseil propose au gouvernement :

- de prendre acte du coût de la non-reconnaissance des compétences pour les personnes concernées et la société ;
- d'investir dans une nouvelle économie du système d'éducation à la vie professionnelle en permettant aux étudiants, jeunes et adultes, de tous les ordres et secteurs d'enseignement d'avoir accès à la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences, ainsi qu'à la formation pour acquérir les compétences manquantes ;
- d'inscrire ses interventions dans une perspective de service à la population.

Ces orientations s'adressent au gouvernement parce que la responsabilité de développer un système de reconnaissance des acquis et des compétences lui incombe au premier chef. Un si vaste chantier concerne tous les responsables de la mission éducative de l'État, tout d'abord le ministère de l'Éducation, mais aussi tous les ministères et organismes qui participent à l'évaluation des acquis et des compétences. Il concerne également les milieux de l'éducation et leurs partenaires du monde du travail.

Prendre acte du coût de la non-reconnaissance des compétences

Pour que le gouvernement puisse clairement exposer à la population québécoise les enjeux socioéconomiques de la reconnaissance des acquis et des compétences, en montrer la nécessité et en faire une priorité d'action, il lui serait très utile de procéder à l'étude des coûts de l'absence de cette reconnaissance pour les individus, les entreprises et la société québécoise. Une enquête canadienne sur le sujet a justement été effectuée par le Conference Board du Canada (2001). Voici des extraits du rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue qui résument les résultats de cette étude :

> *La non-reconnaissance des acquis et des compétences des adultes ou l'obligation de réapprendre, de façon plus formelle, ce qu'ils savent déjà représentent des coûts importants, et ce, tant pour les individus, pour les entreprises que pour la société en général. Le Conference Board of Canada (2001) rapporte les coûts inhérents à la non-reconnaissance des acquis et les avantages à les reconnaître.*

Concernant les individus, selon une évaluation réalisée à la suite d'une enquête sur les ménages auprès de 12 000 personnes à travers le Canada, en comblant les lacunes des activités de reconnaissance des acquis et des compétences, on permettrait aux Canadiens de gagner entre 4,1 et 5,9 milliards de dollars supplémentaires; plus de 540 000 personnes pourraient gagner entre 8 000 $ et 12 000 $ de plus chaque année. Trois groupes seraient particulièrement visés: les personnes immigrantes, celles ayant des acquis issus du travail et de la formation, ainsi que celles qui ont changé d'établissement de formation, de région ou de province. [...]

Une série d'avantages, tant professionnels que privés, relatifs à la reconnaissance des acquis et des compétences est identifiée pour les individus, soit:

- *Une augmentation de leurs revenus de travail.*
- *Une amélioration de leur niveau de vie.*
- *Un développement de leur employabilité avec ses opportunités et ses promotions.*
- *Une bonification de leur développement personnel.*
- *De meilleures opportunités de formation et d'apprentissage tout au long de la vie.*
- *Une réduction de la formation répétitive.*
- *Une amélioration de leur mobilité professionnelle, de leur accès à l'emploi et de leur développement de carrière.*

Concernant les entreprises, le Conference Board of Canada estime qu'une valeur économique peut être attribuée à l'appréciation des compétences développées en milieu de travail. Ainsi, la reconnaissance des acquis et des compétences favoriserait un rehaussement du rendement des entreprises par un meilleur ajustement au marché du travail; elle favoriserait aussi l'introduction de changements technologiques et organisationnels dans une entreprise par la poursuite accrue des études supérieures pour plusieurs individus. [...]

Concernant l'État et la société, il est souligné que le succès professionnel des travailleurs se répercute sur le rendement économique du pays.

Il est intéressant de mentionner qu'il identifie aussi une série d'avantages pour le personnel enseignant, ainsi que pour les formatrices et formateurs d'adultes. Ces avantages portent notamment sur:

- *un plus grand nombre d'adultes dans les programmes;*
- *un accès élargi aux adultes;*
- *une meilleure utilisation des ressources;*
- *une croissance institutionnelle.*

Enfin, il mentionne que face aux pénuries anticipées de main-d'œuvre, le Québec et le Canada auront à vivre des difficultés grandissantes d'embauche de personnel qualifié (Comité d'experts, 2004, p. 89-91).

L'étude du Conference Board du Canada est éloquente. Il y aurait lieu de reprendre cette analyse afin de connaître la situation au Québec, non seulement pour les adultes, mais aussi pour les jeunes en formation. Une telle étude permettrait d'éclairer les décisions que le gouvernement doit prendre pour mettre en œuvre un système de reconnaissance des acquis et des compétences. Elle mettrait en lumière les défis que représente, pour les institutions éducatives et les ministères concernés, l'obligation de donner ces services à la population. Surtout, une telle étude mettrait en évidence les devoirs qui incombent à un gouvernement qui prend acte des réalités suivantes:

- l'accès des citoyens aux sources de savoir autres que celles déployées par le système éducatif s'élargit;
- le système éducatif n'est plus le seul lieu de formation des citoyens à la vie professionnelle même s'il demeure le lieu privilégié pour la certification des compétences;

- le système actuel de certification des compétences est devenu trop étroit pour prendre en compte le développement réel des compétences chez les Québécois et les Québécoises;
- l'absence d'un système efficace de reconnaissance des acquis et des compétences a un effet négatif sur le bien-être de la population québécoise.

Ces constats ne sont pas nouveaux puisque la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de même que la Politique d'évaluation des apprentissages présentent les mêmes conclusions. Ils constituent de puissants incitatifs en faveur d'une nouvelle économie du système éducatif qui intègre un mécanisme de reconnaissance des acquis et des compétences. Le Conseil croit que ces constats mettent en évidence l'urgence d'agir. Il propose de faire participer à ce chantier les personnes susceptibles d'utiliser des services de reconnaissance des acquis et des compétences, c'est-à-dire les « usagers » ou les demandeurs eux-mêmes, et de considérer les développements possibles de leur point de vue. Il suggère deux pistes: d'abord, informer la population et les étudiants de leurs droits à cet égard, puis, dans un dialogue démocratique, créer les conditions pour qu'ils puissent les exercer.

Donner la possibilité d'exercer le droit à la reconnaissance des acquis

Pour le Conseil, la reconnaissance des acquis constitue un droit pour toute personne qui en exprime le besoin. C'est aussi ce qu'affirme la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Ces personnes doivent, en effet, pouvoir obtenir une reconnaissance officielle et crédible de leurs acquis afin de progresser dans leurs études ou dans leur vie professionnelle. Signalons que, dans son avis sur la reconnaissance des acquis, le Conseil a tenu à rappeler trois principes qui doivent en poser les fondements (CSE, 2000b, p. 16):

- une personne a droit à la reconnaissance sociale de ses acquis. S'il lui incombe d'en fournir la preuve, il faut lui donner les moyens d'en faire la démonstration;
- une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà, peu importe les lieux, les circonstances ou les méthodes de ses apprentissages;
- tout système de reconnaissance des acquis doit être crédible et transparent.

Ces principes, centrés sur les besoins de développement de la personne, soulignent le droit de se voir reconnaître des acquis et celui de s'en prévaloir. Il revient prioritairement à l'État et aux institutions autorisées de permettre aux personnes qui le souhaitent d'exercer ce droit. Dans le contexte actuel, tous les acteurs concernés – l'État, les institutions éducatives, les partenaires du marché du travail et les ordres professionnels – doivent relever le défi de la reconnaissance des acquis et des compétences pour progressivement décloisonner leurs systèmes respectifs. Il est d'ailleurs souhaitable d'inscrire ce droit dans la législation.

En France, l'inscription de la validation des acquis dans une loi et la création de services régionaux en cette matière suscitent un intérêt croissant chez les personnes désireuses d'obtenir la reconnaissance de leurs compétences professionnelles et expérientielles. Une étude montre que la plupart des demandeurs bénéficient d'une validation partielle ou complète des compétences requises pour l'obtention d'une qualification, sans avoir à suivre une formation supplémentaire (Ancel, 2004).

Il importe de faire circuler l'information sur ce sujet à tous les ordres d'enseignement, surtout pour informer les étudiants de leur droit à la reconnaissance des acquis et de la manière dont ils peuvent l'exercer. Cette information doit porter sur tous les volets: les dispositifs de reconnaissance des

acquis et des compétences qui sont accessibles, les mécanismes d'évaluation, les processus visant à déterminer les compétences manquantes et les moyens de les acquérir pour atteindre la qualification visée. Pour faire avancer cette question, les étudiants devraient exiger que le gouvernement et les institutions éducatives remplissent leur devoir à cet égard.

Intégrer la reconnaissance des acquis dans la formation des enseignants

Au Québec, il faut créer les conditions pour que le droit à la reconnaissance des acquis et des compétences puisse s'exercer de manière efficace, rapide et crédible. Une des conditions les plus urgentes est de former les enseignants qui ont à faire l'évaluation des acquis et des compétences, tout comme il faut soutenir des recherches pour appuyer le développement d'instruments d'évaluation et en diffuser les résultats.

Le Conseil accorde beaucoup d'importance à la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages pour l'enseignement primaire et secondaire, car son plan d'action touche à des aspects névralgiques concernant la reconnaissance des acquis et des compétences, à savoir la formation des enseignants, le développement de l'instrumentation pour l'évaluation des « apprentissages, des acquis et des compétences », le soutien à la recherche et à l'innovation, les ajustements administratifs et réglementaires nécessaires, la concertation et le suivi de la mise en œuvre de la politique. Ce plan d'action répond d'ailleurs à une demande que formulait le Conseil dans son avis sur la reconnaissance des acquis : il appartient au « système d'éducation à l'enseignement secondaire d'assurer l'ouverture nécessaire à la reconnaissance des acquis des personnes qui veulent obtenir une sanction ministérielle, nonobstant leur désir de poursuivre ou non leurs études en vue de l'obtention d'un diplôme » (CSE, 2000b, p. 36).

La discussion sur l'évaluation et la reconnaissance des compétences montre que la mise en œuvre ne sera pas facile. Le Conseil accueille donc favorablement la stratégie qui vise à ajuster le cadre réglementaire pour que la Politique d'évaluation des apprentissages soit totalement prise en compte dans les régimes pédagogiques du secondaire, au secteur des jeunes, au secteur des adultes et au secteur professionnel.

Une attention toute particulière devra cependant être portée aux enseignants du secondaire professionnel. Nous avons vu précédemment que, depuis septembre 2003, les futurs enseignants sont tenus d'obtenir un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 unités (BEP). Or, comme 69 % des enseignants du secteur professionnel sont à tarif horaire, il faut absolument s'assurer que la reconnaissance des acquis et des compétences leur permette de progresser dans leurs études. Autrement, on risque de tarir le bassin de ces enseignants. Il faut aussi s'assurer qu'ils soient dûment formés pour l'évaluation des compétences de leurs étudiants.

Inscrire la reconnaissance des acquis dans une perspective de service à la population

Pour favoriser l'intégration de la reconnaissance des acquis et des compétences au système éducatif, le Conseil propose différentes actions. Une voie prometteuse serait de prévoir une offre de reconnaissance des acquis intégrée aux programmes d'études conçus selon l'approche par compétences. Par exemple, dans la réforme du primaire et du secondaire régulier en cours, il est prévu de reconnaître les acquis des étudiants, notamment en arts, en sports et en langues. Un premier pas serait d'affirmer ce droit et d'en informer systématiquement les parents.

Cette intégration au système éducatif n'est cependant pas suffisante. Pour répondre aux besoins des étudiants et des personnes qui se préparent à une vie professionnelle ou qui veulent y progresser, il est essentiel que

le mécanisme de reconnaissance des acquis et des compétences soit articulé aux systèmes développés par Emploi-Québec et soit socialement reconnu. Là encore, le Conseil soutient qu'il faut adopter le point de vue des étudiants ou des demandeurs. Si des personnes ont développé des compétences à l'extérieur du système éducatif ou du système d'Emploi-Québec, elles doivent pouvoir se prévaloir de leur droit à la reconnaissance de ces compétences, c'est-à-dire obtenir :

- une certification reconnue ;
- une liste de compétences à développer pour une qualification de leur choix, si elles en font la demande ;
- un éventail de moyens par lesquels elles pourraient parvenir à la qualification souhaitée (plan de développement personnel, formation manquante, etc.).

Le développement d'un tel mécanisme se doit de faire une place aux ordres professionnels, notamment pour ce qui touche la reconnaissance des compétences de leurs membres. Ce développement doit reposer sur la concertation de tous les acteurs et sur un dialogue avec les demandeurs. À cet égard, il sera utile de suivre les travaux de la Table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences, mise en place pour faire le suivi de la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

En résumé, pour le Conseil, les Québécois et Québécoises doivent pouvoir compter sur un système d'éducation à la vie professionnelle suffisamment ouvert et souple, non seulement pour reconnaître et certifier leurs acquis et leurs compétences peu importe les modes et les lieux d'apprentissage, mais aussi pour leur permettre de poursuivre leur formation selon des modalités qui favorisent leur réussite, que ces modalités soient à l'intérieur ou à l'extérieur du système de l'éducation. Le Conseil croit que ce discours, souvent entendu dans le secteur de l'éducation des adultes, doit s'appliquer à tout le système éducatif québécois, y compris les volets qui sont confiés à d'autres ministères ou organismes que le ministère de l'Éducation. Les défis en la matière sont importants et le Conseil propose de s'attaquer d'abord au problème de l'évaluation des compétences, maintenant que les programmes élaborés selon l'approche par compétences sont largement répandus. Relever ce défi, c'est répondre aux nombreuses critiques relatives à la lourdeur des mécanismes de reconnaissance des acquis et poser des conditions pour établir une concertation fructueuse visant le développement de mécanismes conviviaux pour les demandeurs.

Le Conseil rappelle toutefois que la reconnaissance des acquis et des compétences aura la place qu'elle mérite si la volonté d'agir est ferme et si l'on y consacre tous les efforts et les ressources nécessaires. Le Conseil croit que, pour relever ce défi, le leadership du gouvernement est essentiel afin de rendre prioritaire ce chantier et de le financer adéquatement.

4.4. ACCORDER LES RESSOURCES NÉCESSAIRES

Dans ce rapport, le Conseil a repris la réflexion sur la question de l'éducation à la vie professionnelle au Québec dans une perspective misant sur le développement du système lui-même comme moyen de résoudre des problèmes persistants. Il l'a fait en se plaçant du point de vue de l'étudiant. Il aborde maintenant la question des ressources dans la même perspective en prenant appui sur les aspects qu'il juge les plus déterminants pour développer une nouvelle économie du système d'éducation à la vie professionnelle. Dans les pages qui suivent, le Conseil propose d'examiner deux éléments essentiels qui conditionnent le développement de cette nouvelle

configuration de l'éducation à la vie professionnelle : le financement et l'organisation des ressources et des activités de formation.

4.4.1. UN FINANCEMENT D'APPUI AU DÉVELOPPEMENT

Pour s'orienter, faire des choix professionnels valorisants, acquérir une formation polyvalente et durable et voir leurs compétences reconnues, les étudiants ont besoin d'accéder facilement à des services organisés de façon efficace et efficiente. Comment peut-on mobiliser et organiser les ressources pour offrir de tels services, tant en milieu urbain qu'en région ? Si l'on se place du point de vue de l'étudiant, **la réponse à cette question oblige à concevoir le financement et l'organisation des ressources sous l'angle de la continuité de la formation tout au long de la vie et non sous l'angle de passerelles entre des institutions étanches.**

Le niveau du financement a des effets certains sur l'accessibilité et sur le développement de l'éducation à la vie professionnelle. Cependant, le Conseil ne s'attardera pas à cette question fort importante dans le présent rapport, puisque ce problème est largement connu. Le Conseil veut plutôt attirer l'attention sur les aspects du financement qui touchent au développement d'un système performant, capable de qualifier le plus grand nombre.

Bonifier l'aide financière aux étudiants

La première question est de savoir si les étudiants ont les ressources financières nécessaires pour mener à terme un projet de formation et obtenir une qualification. Au Québec, les étudiants ont droit à la gratuité scolaire jusqu'au terme de leurs études collégiales, sauf s'ils sont inscrits à des programmes « non réguliers » (éducation des adultes, etc.). C'est un acquis qu'il importe de parfaire, conformément aux engagements pris par le Canada et le Québec lors de la ratification du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels[36]. De plus, au Québec, les droits de scolarité universitaire sont les plus bas du Canada et l'aide financière aux études est plus généreuse que dans les autres provinces. Cela ne signifie pas pour autant que la situation actuelle répond pleinement aux besoins des étudiants. Le dernier budget du gouvernement a réduit l'enveloppe destinée aux bourses d'environ 100 millions de dollars, ce qui risque de faire diminuer l'accessibilité et la persévérance aux études des moins nantis financièrement, concentrés notamment au secondaire professionnel et au collégial technique.

Dans son avis sur l'accessibilité financière à la réussite des études, le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études a proposé des améliorations importantes (CCAFE, 2003). Le Conseil juge fort intéressant le lien qu'on y fait entre l'accessibilité financière et la réussite des études. Il accueille avec beaucoup d'intérêt les propositions qui visent à soutenir les personnes qui retournent aux études de même que celles qui revoient leur choix scolaire et professionnel. Le Comité y recommande notamment de bonifier l'aide offerte aux personnes qui retournent aux études et aux étudiants qui changent de programme d'études. Il y propose aussi une amélioration des programmes travail-études. Une autre mesure prometteuse consiste à mettre en place, à partir du secondaire, un « crédit financier croissant » qui permettrait aux étudiants de financer une partie de leurs études postsecondaires. Voilà des exemples qui pourraient être mis à profit aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue.

36. Ce pacte, entré en vigueur le 3 janvier 1976, stipule que, conformément aux articles 13 et 14, les États parties reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation et ils conviennent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit l'enseignement à tous les échelons doit être rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité et par l'établissement d'un système adéquat de bourses.

Financer les parcours de formation individuels ou de petits groupes

Le financement accordé par le ministère de l'Éducation aux établissements d'enseignement est fonction de l'ordre d'enseignement, du secteur de formation et du statut des étudiants. Ce financement est partout conçu pour la formation de groupes d'étudiants qui suivent un parcours standard et qui persévèrent jusqu'à la fin de leurs études. Toutefois, il n'est pas adapté pour les étudiants qui font des allers et retours, ni pour les petits groupes, ni pour la situation démographique en région. Le Conseil croit qu'il faut envisager un mode de financement qui vise à soutenir des parcours individuels ou de petits groupes, notamment en région, ainsi que les démarches de reconnaissance des acquis et des compétences.

Dans les pages qui précèdent, le Conseil a mis la table pour cette réflexion. Il propose donc au gouvernement de repenser le financement selon deux lignes de forces étroitement liées: une qui met l'accent sur le financement de parcours singuliers et l'autre, sur la reconnaissance des acquis et des compétences.

Si qualifier tous les Québécois et Québécoises est un but réel et non une utopie, il est temps d'aller au-delà des aménagements à la marge pour concevoir un mode de financement qui soutient des parcours individuels ou de petits groupes. Ces parcours sont trop nombreux et les besoins, trop grands pour être marginalisés par des adaptations du mode de financement actuel. Devant l'ampleur de ce phénomène et de celui du décrochage, le Conseil estime qu'il faut en prendre acte et trouver les moyens de soutenir financièrement ces types de parcours. Le Conseil est d'avis que l'ajout d'un mode de financement fondé sur des parcours individualisés ou de petits groupes permettrait d'aborder différemment la question de l'offre de formation en région. Ainsi, chacun, qu'il vive en région ou non, pourra s'inscrire dans une démarche d'éducation tout au long de la vie en conformité avec les exigences d'une société parmi les plus avancées dans le monde.

Pour ce qui est de la reconnaissance des acquis et des compétences, le Conseil demande au gouvernement de faire tout d'abord état du coût de la non-reconnaissance des compétences des citoyens. Il demande ensuite de soutenir financièrement le développement de l'évaluation des compétences, car ce volet est central dans le contexte de la réforme actuelle en éducation. Il ne faut pas, en effet, occulter la place qu'occupe la reconnaissance des acquis et des compétences dans le financement de l'éducation à la vie professionnelle.

À titre d'exemple, le Conseil constate que la Table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences (voir la section 3.4.3 au chapitre 3) n'a pas pour fonction d'étudier les questions de financement. Le Conseil invite les responsables de cette table à s'occuper de ces questions et à le faire en adoptant le point de vue des étudiants et des demandeurs plutôt que celui des ministères ou des établissements. Il les invite également à concevoir le financement et l'organisation des ressources sous l'angle de la continuité de la formation tout au long de la vie, et cela, même si des étudiants veulent acquérir leurs compétences sur la base d'un plan personnel de développement professionnel. Ces réflexions devraient être abordées aussi sous l'angle de l'accessibilité financière aux services entourant la reconnaissance des acquis et des compétences et l'acquisition des compétences manquantes nécessaires pour obtenir une qualification.

Pour le Conseil, il faut passer à l'action pour développer un mode de financement qui favorise l'accessibilité à la reconnaissance des acquis et des compétences pour tous et qui assure une offre de formation pour les compétences manquantes. Mettre en œuvre ce chantier, c'est aussi identifier des façons de financer et d'organiser les ressources pour soutenir des parcours individuels ou de petits groupes, ce que la situation démographique en région exige de plus en plus.

Développer résolument la formation pratique en milieu de travail

Un autre volet du financement auquel il faut apporter une attention particulière est celui relié aux programmes d'alternance travail-études et aux stages en milieu de travail. Si l'on vise une éducation à la vie professionnelle qui donne à la formation pratique la place qui lui revient, si l'on vise à faire des stages une composante essentielle de la formation, il faut penser à des modalités originales et probantes de financement et de participation qui encouragent de telles pratiques éducatives. Pour le Conseil, il s'agit d'une responsabilité partagée entre l'institution éducative et les entreprises. Actuellement, les stages reposent, dans la plupart des cas, sur la bonne volonté des acteurs de l'éducation et sur celle des entreprises. Cette situation ne permet pas d'assurer les conditions nécessaires pour garantir des stages de qualité où s'harmonisent la formation théorique et la formation pratique. Il faudra donc adapter le financement pour augmenter le volume et la qualité des stages en milieu de travail.

Il faudra aussi envisager des partenariats et des manières nouvelles de collaborer avec le milieu du travail. La présidente de la Commission des partenaires du marché du travail, M^me^ Léa Cousineau, y fait allusion lorsqu'elle appelle au partage de la mission éducative, c'est-à-dire à « un élargissement de la mission éducative à être partagée par l'État et par les autres acteurs qui y jouent un rôle déterminant » (Cousineau, 2002). Sur cette question, les exemples inspirants ne manquent pas : le secteur de la santé, celui de l'enseignement primaire et secondaire, le secteur de la construction, etc. Emploi-Québec a également développé des façons de faire dans son programme d'apprentissage en milieu de travail. Les crédits d'impôt et la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre sont d'ailleurs des instruments qui peuvent inciter la participation des entreprises à cet égard. Il faudra examiner plus avant ces expériences pour en tirer des enseignements. Il apparaît au Conseil qu'il y a là tout un volet à développer, d'autant plus que la formation pratique s'accommode bien de parcours individualisés ou de parcours de petits groupes et favorise le développement de la demande de reconnaissance des acquis et des compétences.

4.4.2. UN FINANCEMENT D'APPUI À LA COLLABORATION ET À L'INNOVATION

Les règles de financement et les choix budgétaires ont des effets déterminants sur les comportements et sur les orientations des institutions éducatives. Ces règles et ces choix sont importants pour assurer la prestation des services et une saine gestion des finances publiques. Toutefois, ils ne devraient pas entraver l'évolution des institutions éducatives ni leur volonté de collaborer ou d'innover. Qu'il s'agisse de l'école orientante, de l'articulation entre les secteurs d'éducation à la vie professionnelle, de la reconnaissance des acquis et des compétences, les collaborations et l'innovation sont essentielles. Trop souvent, la concertation et l'innovation sont limitées par le cloisonnement budgétaire des organismes concernés. Aussi le Conseil croit-il que le mode de financement devrait tenir compte des besoins des étudiants :

- en levant les obstacles budgétaires pour mener à bien tout projet de concertation ou de collaboration ;
- en adoptant des règles et en faisant des choix budgétaires qui favorisent l'innovation et l'expérimentation.

Lever les obstacles financiers à la concertation

Pour développer l'éducation à la vie professionnelle et répondre aux besoins diversifiés et changeants des étudiants, le Conseil juge essentiel de considérer les collaborations sous leur aspect financier. Par exemple, il serait important de cerner en quoi les règles et les choix budgétaires déterminent les relations entre les différents secteurs du secondaire. Le Conseil a fait remar-

quer à plusieurs occasions que, depuis 1987, la formation professionnelle n'est plus une partie intégrante de la formation au secondaire. Le secondaire professionnel s'est, de fait, organisé en fonction des besoins de spécialisation des étudiants, estimant que la formation générale est un acquis préalable à l'admission qui ne relève pas nécessairement de sa responsabilité. La composition de son corps enseignant a renforcé cette logique. Aujourd'hui, son offre de formation ne peut répondre adéquatement aux besoins des plus jeunes et les ressources pour pallier la formation manquante sont pratiquement inexistantes. Comment les règles et les choix budgétaires assurent-ils l'étanchéité de ces deux secteurs de formation ?

Le Conseil croit, pour sa part, qu'une coordination et une collaboration étroites entre le secondaire régulier et le secondaire professionnel permettraient d'améliorer grandement la continuité des services de formation de ces deux secteurs éducatifs, spécialement pour les étudiants qui voudraient poursuivre leurs études à l'enseignement postsecondaire et qui voudraient compléter leur formation générale. Cela pourrait se faire, notamment, par un partage des ressources, par un échange de personnel et par une coordination de l'organisation des services de formation. On sait d'ailleurs que cette coordination est essentielle si l'on veut que la diversification des parcours de formation prévue par la réforme au secondaire régulier porte pleinement fruit. Aussi le Conseil demande-t-il d'examiner toute cette question de la collaboration et de la concertation en ayant pour objectif de lever tous les obstacles financiers. Quelles modifications faudrait-il apporter à la structure financière du secondaire pour assurer l'articulation des deux secteurs ?

Le cas du secondaire n'est pas isolé. Les mêmes remarques valent pour la formation technique au collégial et les programmes qui mènent à une AEC, pour le secteur des adultes et celui des jeunes. Le même exercice pourrait donc être fait à tous les ordres d'enseignement et pour tous les secteurs de formation. Le financement est un puissant moyen de standardisation, la plupart du temps incompatible avec la souplesse recherchée pour répondre aux besoins variés des étudiants. Lever les obstacles financiers à la concertation suppose une volonté gouvernementale affichée.

Financer l'innovation et l'expérimentation

Lors des consultations menées en vue de l'élaboration du présent rapport, le Conseil a noté que les établissements d'enseignement ont souvent fait état des normes qui rendaient difficile l'expérimentation pour ce qui est d'éduquer les jeunes à la vie professionnelle. Par exemple, la réalisation de projets comme « La Maison familiale rurale » pour éduquer des jeunes n'est pas une chose facile (CSE, 2002c, p. 57). Les établissements d'enseignement devraient aussi disposer d'appui et de moyens financiers pour mettre en place un système d'éducation à la vie professionnelle plus cohérent, mieux intégré et plus souple, selon les besoins régionaux et locaux. Aussi le milieu de l'éducation devrait-il jouir de la latitude souhaitée pour expérimenter de nouvelles façons de faire, pour innover. L'appui à l'innovation est d'ailleurs un des axes d'intervention proposés par le Conseil dans son rapport annuel sur les priorités de l'éducation (CSE, 2002c, p. 94-97). Cela suppose que le financement soit conçu de pair avec la décentralisation des responsabilités et la reddition de comptes. Ce sont là des balises dont il faudra tenir compte dans la révision nécessaire et attendue des modes de financement.

Cette autonomie est tout aussi essentielle si l'on veut que l'approche orientante fasse partie intégrante de la formation régulière, d'abord au primaire et au secondaire, puis à l'enseignement postsecondaire. L'approche orientante constitue un cas exemplaire des innovations dans les pratiques éducatives et dans la culture organisationnelle par lesquelles doit passer l'institution éducative. Elle exige, en effet, une culture de la collaboration au sein même de l'école et une culture de la collaboration avec les partenaires du

milieu, notamment les parents et les milieux de travail. C'est à une telle ouverture que l'on est en droit de s'attendre de la part des institutions éducatives. Mais sa mise en place et sa généralisation sur tout le territoire demanderont plus que des changements de culture. Cela exige de la volonté, des ressources adéquates et une gestion judicieuse.

Cette réflexion vaut pour tous les ordres et secteurs d'enseignement, de même que pour leurs partenaires comme Emploi-Québec, les corporations professionnelles et les comités sectoriels de main-d'œuvre. C'est pourquoi le Conseil insiste sur la nécessité d'asseoir la concertation sur des règles financières et des choix budgétaires qui favorisent de façon explicite l'expérimentation et l'innovation, plutôt qu'ils ne la tolèrent. Il s'agit là d'une condition essentielle pour que la concertation et la collaboration soient effectives et pour mettre en place des mécanismes crédibles de reconnaissance des acquis. C'est aussi la condition nécessaire pour assurer la souplesse et la continuité du cheminement éducatif des étudiants et pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité.

4.5. CE QUE LE CONSEIL RETIENT

Les problèmes persistants en éducation à la vie professionnelle à tous les ordres d'enseignement doivent être considérés sous plusieurs angles.

Dans une perspective d'orientation et de maturation vocationnelles

Les problèmes persistants qu'on associe à l'éducation à la vie professionnelle dépassent l'enseignement de type professionnel lui-même, car ils touchent principalement le développement personnel des étudiants, leur maturité, leurs parcours éducatifs et, finalement, leur qualification. Le désintérêt des jeunes pour la formation professionnelle au secondaire et l'abandon des études avant l'obtention du diplôme du secondaire sont des problèmes étudiés, la plupart du temps, selon le point de vue du système, alors qu'ils reflètent des difficultés liées aux besoins des étudiants. Un regard sur ces problèmes à partir du point de vue des étudiants amène à considérer le système éducatif comme un instrument que les étudiants utilisent pour se préparer à leur vie professionnelle, faire les choix qui leur conviennent, obtenir une qualification et poursuivre leur cheminement professionnel. C'est ainsi qu'ils pourront contribuer activement à maintenir le Québec parmi les sociétés innovantes.

Dans une perspective de continuité de la formation pour les étudiants

Il faut prendre acte de la situation actuelle où un étudiant sur trois suit un parcours scolaire atypique et où un sur cinq n'obtient pas de diplôme du secondaire, alors que l'objectif gouvernemental est la qualification de 100 % des Québécois et des Québécoises. Prendre la perspective étudiante met en évidence le fait que, même si l'institution éducative demeure le lieu privilégié pour obtenir une qualification, elle n'est pas le seul lieu d'apprentissage et qu'il faut tenir compte de cette réalité. Cette perspective oblige désormais à penser l'offre de formation, le financement et l'organisation des ressources sous l'angle de la continuité des apprentissages tout au long de la vie, de l'articulation des ordres et des secteurs de formation, et non plus uniquement sous l'angle de passerelles entre des institutions étanches.

Pour le Conseil, un système d'éducation à la vie professionnelle suffisamment ouvert et souple pour prendre en compte les besoins des étudiants se doit d'articuler la reconnaissance des compétences et des acquis à son mode de fonctionnement régulier, et cela, non seulement pour les adultes qui reviennent aux études, mais pour toute la population étudiante dès le primaire.

Les lieux d'apprentissage hors du système d'éducation québécois se multiplient *de plus en plus. La reconnaissance des acquis et des compétences* est l'objet majeur de développement des prochaines années. C'est, selon le Conseil, une condition essentielle pour que le système éducatif prenne en compte, à la fois, les besoins de ceux et celles qui ne suivent pas les voies régulières de formation – et ils sont très nombreux – et les besoins de ceux et celles qui vivent en région.

Pour donner au système d'éducation à la vie professionnelle la souplesse nécessaire, la reconnaissance des acquis et des compétences dépasse le secteur de l'éducation des adultes et touche désormais tout le système d'éducation. Le relevé de compétences annoncé dans la Politique d'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire devient un outil intéressant pour rendre compte des apprentissages faits à l'école ou hors de l'école. L'évaluation des compétences est un défi majeur, tout comme celui de l'offre de formation pour développer les compétences manquantes nécessaires à l'obtention d'une qualification.

Les règles financières et les choix budgétaires orientent les comportements et posent des obstacles qu'il faut cerner afin d'établir des concertations efficaces et de procéder aux expérimentations nécessaires pour assouplir le système et répondre aux besoins des étudiants et des régions, dont la situation est de plus en plus préoccupante.

Dans une perspective d'éducation tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie est devenu une exigence incontournable dans nos sociétés avancées. Il donne des orientations précises en matière de formation initiale et il suppose un accès à la formation, peu importe l'étape où l'individu est parvenu. Malgré un consensus clair sur ce besoin, peu de pays ont toutefois mis en place les bases d'un tel système ou déterminé les caractéristiques qui devraient être les siennes (OCDE, 2001, p. 11).

Bref, pour le Conseil, un système d'éducation à la vie professionnelle qui veut qualifier 100 % des Québécois et des Québécoises permet aux étudiants :

- de faire un choix professionnel valorisant ;
- de compter sur une formation polyvalente et durable ;
- de voir leurs compétences certifiées et reconnues ;
- de disposer des ressources dont ils ont besoin pour devenir compétents.

CONCLUSION

L'avenir de notre société repose de plus en plus sur des personnes inventives, suffisamment polyvalentes pour s'adapter et contribuer aux changements dans leur milieu de travail, capables d'apprendre tout au long de leur vie et ouvertes à la diversité de la vie en société. L'éducation à la vie professionnelle constitue, à cet égard, un instrument essentiel de développement, d'insertion sociale et de progression professionnelle.

Dans ce rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil affirme la nécessité de poursuivre, dans une perspective systémique, le développement de l'éducation à la vie professionnelle, afin que tous les Québécois et les Québécoises acquièrent une qualification qui leur permettra d'intégrer le monde du travail et d'y progresser tout au long de leur vie. En misant sur les progrès indéniables qui ont été accomplis depuis un bon nombre d'années, le Conseil propose de poursuivre ce développement en prenant mieux en compte les besoins des étudiants, afin de résoudre les problèmes persistants qui font obstacle à l'atteinte de l'objectif de **qualifier 100 % des Québécois et des Québécoises**.

Le Conseil rappelle que les efforts passés de tous les acteurs ont permis de faire des avancées importantes en matière d'éducation à la vie professionnelle, mais que celles-ci demandent à être renforcées. Les établissements et les centres de formation mis en place sont largement accessibles et les diplômés en sortent avec une qualification plus pertinente et mieux reconnue qu'auparavant, tant par les milieux de l'éducation que par les employeurs et par les diplômés eux-mêmes. Une attitude réceptive s'affirme lentement chez une majorité de parents, notamment à l'égard de la formation technique au collégial et, dans une moindre mesure, de la formation professionnelle au secondaire.

Des mécanismes crédibles, faisant appel à la collaboration du monde du travail et du milieu de l'éducation, permettent aujourd'hui d'élaborer des programmes de formation mieux arrimés avec les besoins en évolution du monde du travail. Des investissements ont été consentis dans les années 90 pour augmenter la capacité d'accueil des établissements et moderniser leurs installations, leurs ateliers et leurs équipements. Des efforts ont été déployés pour généraliser les stages et l'apprentissage en milieu de travail, même si ces activités touchent un nombre encore restreint d'étudiants ou de domaines de formation et que l'accueil des milieux du travail demeure timide.

Tout compte fait, la performance et la crédibilité du système de formation aux métiers, aux fonctions techniques et aux professions se sont clairement affermies. Le secondaire professionnel est devenu un milieu de formation aux métiers bien adapté aux besoins d'une population de jeunes adultes et surtout d'adultes qui visent une formation terminale pour intégrer rapidement le marché du travail. La formation technique au collégial, reconnue pour être exigeante, permet aux diplômés non seulement d'intégrer le marché du travail, mais également, s'ils le souhaitent, de continuer leurs études à l'université, grâce notamment à la place qu'on y accorde à la formation générale. L'université, quant à elle, offre une formation de haut niveau qui permet à un nombre croissant de personnes de jouer un rôle de premier plan dans le développement de la société. Même si des progrès restent à faire sur tous ces plans, notamment en région, l'éducation à la vie professionnelle au Québec se compare favorablement avec celle d'autres sociétés avancées.

Mais au-delà de ces acquis incontestables, des situations préoccupantes, voire inacceptables, perdurent. Un trop grand nombre de personnes sortent du système d'éducation sans qualification suffisante pour se développer professionnellement ou pour éviter l'exclusion. Un étudiant sur trois suit un parcours qui n'est ni linéaire ni typique, et un sur cinq abandonne ses études secondaires sans espoir d'obtenir jamais un diplôme, alors qu'un diplôme du

secondaire est devenu un minimum nécessaire dans notre société du savoir. Mal à l'aise au secondaire régulier, ces jeunes s'inscrivent au secteur de l'éducation des adultes ou décrochent simplement. Ainsi, peu de jeunes optent pour la formation professionnelle au secondaire et, s'ils le font, rares sont ceux qui poursuivent à l'enseignement postsecondaire.

Ces constats ne sont pas nouveaux. Toutefois, le système d'éducation à la vie professionnelle tarde à s'adapter à l'évolution des besoins des jeunes. Il manque de souplesse et demeure relativement cloisonné, et ce, malgré les tentatives de diversification des voies de formation et de multiplication des passerelles. Il offre donc peu de possibilités réelles de choix de formation différents et il a du mal à guider et à accompagner un nombre croissant de jeunes dans leur processus de maturation personnelle et professionnelle. De plus, les filières professionnelles ne sont pas suffisamment valorisées.

Dans ce rapport, le Conseil propose de considérer l'éducation à la vie professionnelle sous l'angle des besoins de formation de l'étudiant, dans une perspective systémique de formation tout au long de la vie. On sait que les étudiants n'ont pas tous les mêmes aptitudes ni les mêmes champs d'intérêt. Ils apprennent selon des modes et des rythmes différents. Il existe des intelligences multiples et des savoirs variés, tous valables également, dignes d'intérêt et utiles. Pour le Conseil, le système d'éducation à la vie professionnelle peut qualifier toutes les personnes s'il respecte les différences des étudiants, s'il tient compte de cette diversité et s'il suscite l'éclosion de la multiplicité des talents.

Le système éducatif doit donc être suffisamment souple et décloisonné pour valoriser et encourager toutes les avenues de formation, donner aux jeunes des possibilités réelles de choix professionnels à toutes les étapes de leur formation et de leur développement, que leurs apprentissages se réalisent de façon continue ou non, à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif. Le Conseil demande de considérer l'éducation à la vie professionnelle dans une perspective de continuité de la formation des étudiants, plutôt qu'en fonction de passerelles entre des systèmes étanches.

Pour développer un tel système, le Conseil propose les quatre orientations suivantes :

- donner la possibilité réelle aux jeunes et aux adultes de faire un choix professionnel qui soit valorisant pour eux ;
- leur assurer une formation qui soit polyvalente et durable ;
- reconnaître et certifier leurs acquis et leurs compétences sans égard au lieu et aux modalités de formation ;
- assurer des ressources adaptées aux besoins réels des étudiants.

Le développement d'un tel système exige une volonté gouvernementale ferme, l'engagement des institutions éducatives et le resserrement des partenariats. Cela implique aussi que les personnes qui vivent en région obtiennent une réponse adéquate à leurs besoins. Le Conseil demande donc aux responsables de l'éducation de rendre prioritaires trois chantiers incontournables et d'assurer les conditions et les ressources nécessaires à leur mise en œuvre. Pour le Conseil, ces chantiers prioritaires visent :

- à prendre en compte, dès le primaire, le processus normal de maturation personnelle et professionnelle des étudiants, surtout des jeunes, afin de les aider à faire un choix professionnel valorisant pour eux ;
- à préciser, dans une perspective systémique de formation tout au long de la vie, la nature et la place de la formation générale à chaque étape du cheminement éducatif, afin d'assurer une formation polyvalente et durable pour chacun des étudiants ;

à donner aux personnes la possibilité d'exercer leur droit à la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences, peu importe le lieu et les modalités de formation, afin de limiter les coûts importants que représente, pour les individus, les entreprises et la société en général, l'obligation de réapprendre ce qu'ils savent déjà.

Ces chantiers posent des défis majeurs. Le défi du premier chantier est d'apporter des changements à l'organisation de l'enseignement en fonction des aptitudes, des goûts et de l'expérience des jeunes. Il s'agit aussi d'aménager le système éducatif de façon à diversifier les voies de formation et à accorder une place réelle à la formation pratique. La valorisation que les jeunes accordent à l'éducation à la vie professionnelle, notamment au secondaire, en dépend.

Ce chantier a déjà été amorcé dans la réforme en cours. Celle-ci vise, dès le primaire, à centrer davantage l'enseignement sur les capacités et sur le rythme de développement du jeune étudiant. Elle permet d'intégrer au système éducatif un processus d'orientation et de maturation personnelles et professionnelles, de même qu'une pédagogie qui utilise la formation pratique et l'exploration professionnelle. Elle promet de donner une formation de base commune jusqu'au deuxième cycle du secondaire, puis d'offrir des possibilités réelles de diversification des parcours et des itinéraires de formation. Afin de poursuivre dans cette voie, il importe de favoriser l'innovation et l'expérimentation locales, de telle sorte que cette diversification assoie l'éducation à la vie professionnelle comme une filière normale de formation.

Évidemment, la réforme en cours ne peut se réaliser en marge du secondaire professionnel. Il faut s'occuper des jeunes de 15 à 17 ans. Le secondaire professionnel ne dispose pas d'outils et de ressources pour les accueillir, les orienter, les encadrer et les accompagner tout au long de leur parcours de formation. Cela pose le défi de l'articulation et de la continuité de la formation entre les secteurs et les ordres d'enseignement pour que les jeunes de 15 à 17 ans ne soient pas laissés pour compte.

Dans le deuxième chantier, le défi est celui de la place et de la nature de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle. Pour vivre dans une société marquée par l'innovation et l'apprentissage tout au long de la vie, les étudiants ont besoin d'une formation de base solide, polyvalente et significative pour eux, afin d'accroître leur capacité d'adaptation et de faciliter leur progression sur le plan éducatif et social. Un élément important de cette formation est la formation générale.

Le Conseil prend note qu'un projet de règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire pourrait contribuer à la clarification de la formation générale au secondaire. Il faut signaler, à cet égard, le projet de créer, au secondaire régulier, un itinéraire de « formation générale appliquée » qui accorderait une bonne place à la formation générale et qui permettrait, en principe, le passage à l'enseignement postsecondaire. Le Conseil a déjà fait savoir qu'il faut maintenir la place de la formation générale commune au collégial, mais qu'il faut élargir l'éventail de ses disciplines contributives, en les considérant comme autant de moyens différents d'atteindre les mêmes objectifs.

Toutefois, comme les conceptions varient grandement d'un ordre d'enseignement à l'autre ou d'un secteur de formation à l'autre, le Conseil demande de préciser la nature de la formation générale dans une perspective systémique de formation tout au long de la vie. Cela signifie préciser, pour chaque étape du cheminement des étudiants, les compétences nécessaires qui leur donneront accès à toutes les options sans entraves ni pénalités, y compris à la possibilité de passer à l'étape de formation suivante. C'est dans un tel contexte que la notion de compétence ou de formation manquante

peut prendre son sens. De plus, parmi les compétences qu'un étudiant doit développer pour obtenir une qualification, il faut inclure les compétences de communication, les compétences relationnelles et les compétences personnelles, comme l'autonomie, la créativité ou le sens des responsabilités. Enfin, les étudiants doivent absolument maîtriser la langue d'enseignement et développer des compétences en langue seconde.

Dans le troisième chantier, le Conseil interpelle le gouvernement pour qu'il accélère le développement d'un mécanisme de reconnaissance des acquis et des compétences. Un tel mécanisme est la pierre angulaire d'un système d'éducation à la vie professionnelle qui veut répondre aux besoins de formation et de qualification des étudiants. Pour le Conseil, les conditions sont réunies et le moment est propice pour qu'on passe à l'action. Il est urgent de mettre en place un mécanisme qui soit cohérent, simple, crédible et efficace, pleinement articulé au système d'éducation, comportant des dispositifs régionaux facilement accessibles à la population et capables de répondre à la diversité des profils individuels. Cela implique aussi d'explorer la possibilité d'inscrire dans la loi le droit à la reconnaissance des acquis et des compétences.

Plus concrètement, il s'agit de donner aux personnes concernées la possibilité de faire évaluer leurs acquis et leurs compétences, d'obtenir une certification, d'être informées sur les compétences à développer pour l'obtention d'une qualification, de connaître les avenues à leur disposition pour y parvenir. Ces personnes doivent pouvoir compter sur un système éducatif capable de pallier les lacunes de l'étudiant et lui permettre de franchir l'étape suivante de son cheminement. Chaque secteur ou ordre d'enseignement doit donc disposer des moyens nécessaires pour assurer la continuité d'une étape de formation à la suivante.

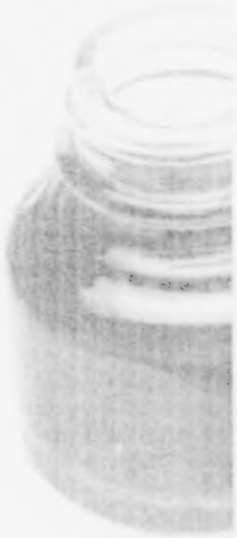
Il est certain qu'offrir des parcours de formation adaptés aux besoins des étudiants oblige à introduire des changements importants dans l'économie générale du système éducatif. C'est donc un appel à l'innovation, en particulier dans les régions, où il faut favoriser l'accès à la qualification et au développement professionnel. Il importe de construire un véritable réseau, en privilégiant les ponts, la continuité et la complémentarité entre les secteurs de formation et avec les partenaires de l'éducation. Même si cette entreprise est considérable, les avancées actuelles laissent espérer qu'elle est réalisable.

La réalisation de ces trois chantiers prioritaires exige des ressources adéquates. C'est pourquoi le Conseil propose un mode de financement qui favorise le développement et l'innovation, plutôt qu'il ne les entrave. Le financement gouvernemental devrait tout d'abord s'inscrire dans un esprit de décentralisation des responsabilités de façon à accroître celles des établissements. Il faut donner aux institutions éducatives la souplesse et les moyens financiers nécessaires pour leur permettre de prendre des initiatives, d'innover ou d'utiliser de nouveaux outils éducatifs et technologiques, afin de mieux répondre aux besoins des personnes dans leur milieu respectif. Le financement doit être conçu selon les lignes de force suivantes :

- soutenir et faciliter les parcours de formation individuels ou de petits groupes, en considérant de nouvelles perspectives de financement, notamment sur le plan de l'aide financière aux études et sur le plan des régions ;
- soutenir la mise en place de dispositifs d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des compétences pour les jeunes et les adultes qui en font la demande ;
- soutenir le développement et l'innovation de façon à favoriser la qualification et la progression professionnelles de tous, plus spécifiquement de ceux et celles qui vivent en région.

Le mode de financement devrait également être suffisamment souple pour favoriser la flexibilité et le décloisonnement du système d'éducation. Il doit reposer moins sur les structures en place que sur les parcours réels et les besoins des étudiants. C'est pourquoi il requiert la concertation et la collaboration entre les partenaires.

Pour le Conseil, il est urgent d'agir si l'on veut que l'objectif de qualifier 100 % des Québécois et des Québécoises devienne rapidement réalité. Les orientations et les chantiers proposés par le Conseil visent à développer un système d'éducation à la vie professionnelle qui sache mieux répondre aux aptitudes et aux champs d'intérêt diversifiés des personnes, quels que soient leur âge, leur situation, leur lieu de résidence ou leurs antécédents scolaires ou personnels. C'est une question de volonté, d'engagement et de ressources adéquates. Le Conseil invite à la mobilisation le gouvernement, les acteurs de la communauté éducative, leurs collaborateurs et leurs partenaires. Le développement de notre société et le bien-être des personnes qui la composent en dépendent.



ANNEXE 1

PERSONNES ENTENDUES PAR LE CONSEIL ET LE COMITÉ DU RAPPORT ANNUEL SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION[37]

CONFÉRENCIERS INVITÉS À L'ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE DU CONSEIL EN MAI 2002

- **Léa Cousineau**, présidente, Commission des partenaires du marché du travail
- **Gérard Ruest**, directeur général, Commission scolaire des Hauts-Cantons
- **Robert Stampler**, doyen à la formation, École de technologie supérieure

CONFÉRENCIERS INVITÉS À LA TABLE RONDE DU CONSEIL EN DÉCEMBRE 2002

- **Manuel Crespo**, professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- **Claude Pagé**, ancien président, Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique
- **Micheline Roy**, directrice générale, Collège de Sherbrooke

CONFÉRENCIER INVITÉ À LA TABLE RONDE DU CONSEIL EN MARS 2003

- **Paul Inchauspé**

PERSONNES RENCONTRÉES PAR LE CONSEIL LORS DE SA VISITE DANS LA RÉGION DE LA CHAUDIÈRE-APPALACHES EN NOVEMBRE 2002

- **André Babin**, directeur, Service de la formation professionnelle, Commission scolaire de L'Amiante
- **Roland Beaulieu**, directeur général, Centre local de développement de la MRC de L'Amiante
- **Denis Beaumont**, directeur général, Centre collégial de transfert de technologie en biotechnologie (TransBIOTech), Cégep de Lévis-Lauzon
- **Pierre Bégin**, directeur général, Centre universitaire Beauce-Appalaches, Université Laval
- **Gaston Caron**, directeur général, Commission scolaire de la Côte-du-Sud
- **Marie-Sylvie Descôteaux**, directrice régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, ministère de l'Éducation
- **Chantal Doyon**, coordonnatrice, Service de la formation continue, Cégep Beauce-Appalaches
- **Charles Garneau**, directeur général, Cégep Beauce-Appalaches
- **Louise Genest-Phaneuf**, directrice générale, Commission scolaire de L'Amiante
- **Guy Godin**, directeur général, Commission scolaire des Navigateurs
- **Jean-Guy Jacques**, président, Centre universitaire des Appalaches et Comité interordres en Beauce-Etchemin
- **Nicole Lafleur**, directrice générale, Cégep de Lévis-Lauzon
- **Martin LaRue**, directeur général, Conseil régional de concertation et de développement (CRCD) Chaudière-Appalaches
- **Charles-Henri Lecours**, président, Conseil des commissaires, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin

37. Les fonctions indiquées sont celles que les personnes exerçaient au moment où les consultations ont eu lieu.

- **Lyne Lévesque**, directrice de la formation continue, Cégep de Lévis-Lauzon
- **Paul-André Poulin**, directeur, Centre intégré de mécanique industrielle de la Chaudière (CIMIC)
- **André Roy**, directeur général, Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
- **Michel Thibault**, directeur général, Centre de robotique industrielle, Cégep de Lévis-Lauzon
- **Éric Labonté**, Chambre de commerce de L'Amiante
- **André Thivierge**, directeur général, Collège de la Région de l'Amiante
- **Luce Dubois**, directrice générale, Société d'aide au développement de la collectivité de L'Amiante
- **Pierrette Bélanger**, adjointe à la direction des études, Collège de la Région de l'Amiante
- **Luc Baillargeon**, Direction des ressources humaines Canada
- **Roger Malenfant**, directeur, Emploi-Québec
- **Chantal Sylvain**, Centre local d'emploi (CLE), Emploi-Québec

PERSONNES INVITÉES PAR LE COMITÉ DU RAPPORT ANNUEL ENTRE JANVIER ET MAI 2003

- **Sylvie Bouchard**, agente de recherche, Emploi-Québec
- **Nicole Boutin**, directrice générale, Cégep Montmorency
- **Serge Côté**, directeur général des programmes et du développement, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, ministère de l'Éducation
- **Berthier Dolbec**, conseiller en développement pédagogique, Fédération des commissions scolaires du Québec
- **Pierre Doray**, professeur de sociologie, Université du Québec à Montréal
- **Chantal Dubeau**, directrice de la formation professionnelle, Commission de la construction du Québec
- **Jean-Marie Lessard**, Direction de la formation professionnelle, Commission de la construction du Québec
- **Denis Marceau**, vice-recteur à l'enseignement, Université de Sherbrooke
- **Louise Ménard**, professeure de sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal
- **Nicole Rouillé**, directrice de la formation continue, Cégep Marie-Victorin
- **Diane-Gabrielle Tremblay**, professeure, Télé-université

ENTREVUES AUPRÈS DES PERSONNES DU MILIEU DE L'ÉDUCATION

PERSONNEL DE DIRECTION :

- **Denyse Blanchet**, directrice des études, Collège Montmorency
- **Rénald Boutet**, directeur, école Wilbrod-Bherer
- **Réal Courchêne**, directeur adjoint, école Wilbrod-Bherer
- **Claude Couture**, directeur, Centre de formation professionnelle de Jonquière
- **Joanne Daudelin**, directrice (par intérim), École de formation professionnelle de Châteauguay
- **Richard Filion**, directeur des études, Collège de Limoilou
- **Guy Gendron**, vice-doyen aux études, Université Laval
- **Claude Gosselin**, directeur du programme de 1er cycle, Université Laval

- **Serge Joncas**, directeur, Centre de formation professionnelle C.-E.-Pouliot à Gaspé
- **René Lacroix**, adjoint à la vice-rectrice, Vice-rectorat aux études, Université Laval
- **Jean Lemay**, directeur et professeur de génie, Université Laval
- **Jean Letarte**, directeur, Centre de formation Compétence de la Rive-Sud, La Prairie
- **Benoît Pagé**, directeur adjoint des études, Collège Ahuntsic
- **Ardis Root**, directeur adjoint (par intérim), Riverside Park Technology Centre, Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- **Inno Sagbo**, directeur, Centre de formation professionnelle de Neufchâtel
- **Serge Talbot**, directeur général, Direction générale des programmes de 1er cycle, Université Laval
- **Laurier Tremblay**, directeur des études, Cégep de Jonquière
- **Yvon Bellemare**, ancien directeur, école-entreprise de la Jeune-Relève, Shawinigan
- **Marthe Fortin**, directrice, Académie Les Estacades, Cap-de-la-Madeleine
- **Gilda Boulay**, directrice adjointe à l'enseignement régulier, Cégep de la Gaspésie et des Îles
- **Louis Drouin**, directeur, Collège de Limoilou

PERSONNEL ENSEIGNANT :

- **Gaétan Arsenault**, enseignant, Cégep de la Gaspésie et des Îles
- **Gina Barrette**, enseignante, Collège Ahuntsic
- **Michel Beaumont**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Neufchâtel
- **Yvon Béland**, enseignant, école Wilbrod-Bherer
- **Marc-Yvon Bisson**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Neufchâtel
- **Luc Chiasson**, enseignant, Cégep de Lévis-Lauzon
- **Jacques Demers**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Neufchâtel
- **Ivan Fournier**, enseignant, Cégep de la Gaspésie et des Îles
- **Sylvain Fournier**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Jonquière
- **Didier Gagné**, enseignant, école Wilbrod-Bherer
- **Yves Gagné**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Jonquière
- **Réjean Gignac**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Jonquière
- **Valère Janelle**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Neufchâtel
- **Richard Laflamme**, enseignant, Centre de formation professionnelle C.-E.-Pouliot à Gaspé
- **Denys Lepage**, enseignant, école Wilbrod-Bherer
- **Gilbert Lessard**, enseignant, Centre de formation professionnelle de Jonquière
- **Louise Létourneau**, enseignante, Cégep de Lévis-Lauzon
- **Marie Lippé**, enseignante, école Wilbrod-Bherer
- **Denis Messier**, enseignant, Cégep de Lévis-Lauzon

Nadia Mimeault, enseignante, Centre de formation professionnelle C.-E.-Pouliot à Gaspé

Michel Ouellet, enseignant, école Wilbrod-Bherer

Bertho Potvin, enseignant, Centre de formation professionnelle de Jonquière

Yves Rhéaume, enseignant, école Wilbrod-Bherer

Jean-Claude Roy, enseignant, Centre de formation professionnelle C.-E.-Pouliot à Gaspé

Denise Thérien, enseignante, Collège Ahuntsic

Mal Turaga, coordonnateur et professeur, Cégep Vanier

Sylvie Turcotte, enseignante, école Wilbrod-Bherer

Anne-Marie Viau, enseignante, Collège Ahuntsic

Jimmy Villeneuve, enseignant, Centre de formation professionnelle de Jonquière

PERSONNEL PROFESSIONNEL :

Louis-Phillip Belle-Isle, coordonnateur de programme, Cégep Vanier

Jacqueline Bergeron Gagnon, coordonnatrice, Collège Ahuntsic

Michèle Boivin, chargée de projets, Service de la formation continue, Cégep de Jonquière

Nathalie Dufour, coordonnatrice clinique, Centre de traitement L'Envolée

Johanne Fradette, responsable du site Internet Pre-Fix, Université de Sherbrooke

Yvon Gagnon, coordonnateur, Service de l'éducation des adultes, Commission scolaire De La Jonquière

Jocelyne Gamelin, intervenante, Saint-Jean-sur-Richelieu

Nadia Gauthier, travailleuse sociale, Centre de formation professionnelle de Jonquière

Jeannine Leduc, coordonnatrice, Centre Dollard-Cormier

Caroline Hanrahan, coordonnatrice du programme de soins infirmiers, Cégep Vanier

Étienne Jean Thedinol, fonctionnaire, Cour municipale de Montréal

Mélanie Masse, travailleuse sociale, Centre de formation professionnelle Arvida

Myriam Pierre-Louis, sociologue, Longueuil

Julie Plante, Département d'informatique, Cégep Vanier

Martin Vaillancourt, Direction de la formation continue, Collège de Limoilou

ANNEXE 2

NOTE SUR LES CONSULTATIONS ET LES ENTREVUES MENÉES AUPRÈS D'ACTEURS DU MILIEU DE L'ÉDUCATION

Le Conseil a entendu des responsables du milieu de l'éducation à la vie professionnelle, ainsi que des experts à l'occasion de son assemblée plénière de mai 2002, d'une visite dans la région de la Chaudière-Appalaches, en novembre 2002, et de deux tables rondes tenues en décembre 2002 et en mars 2003.

Le comité du rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004 a fait réaliser des entrevues de groupe semi-structurées auprès d'étudiants et d'enseignants, de même que des entrevues individuelles auprès de responsables ou de membres du personnel de direction. Des questionnaires ont également été expédiés par la poste à des professionnels de l'éducation à la vie professionnelle. Les activités de consultation suivantes ont été organisées:

- 30 groupes de discussion auprès de 275 étudiants du secondaire régulier, de la formation professionnelle au secondaire, de la formation technique au collégial et de l'université, dans 23 établissements de Québec, de Montréal, de la région de Lanaudière, de Jonquière et de Gaspé;
- des groupes de discussion auprès de 38 enseignants en éducation à la vie professionnelle de Québec, de Montréal, de Jonquière et de Gaspé;
- des rencontres individuelles avec 21 directeurs d'établissement et 2 représentantes d'associations: la présidente du Comité Québec de l'Association québécoise de l'enseignement coopératif et la présidente de l'Association québécoise de l'alternance travail-études;
- 30 questionnaires sur 129 remplis par des professionnels tels que des conseillers d'orientation ou des aides pédagogiques individuels.

Plus de 350 personnes ont ainsi été consultées par le comité du rapport annuel entre mars et juin 2003.

Les étudiants

Les 275 étudiants ont été rencontrés par des animateurs en petits groupes de 5 à 10 personnes. Il s'agit techniquement d'un échantillonnage par quotas qui est la fois aléatoire, parce que chaque répondant participait de façon volontaire, et stratifié pour tenir compte de dimensions importantes, dont le sexe, l'âge, l'ordre d'enseignement, le domaine d'études et la région.

Les entrevues auprès des étudiants du secondaire régulier (DES) ont duré moins de 30 minutes, alors que celles menées auprès des étudiants des autres programmes ont duré 2 heures en moyenne. Ces entrevues visaient à identifier les motivations et les sources d'influence des choix professionnels des étudiants, à connaître leurs expériences et à prendre acte de leurs aspirations ou projets d'avenir.

Le tableau 1 présente la répartition des étudiants selon le type de programme d'études auquel ils étaient inscrits au moment des rencontres.

TABLEAU 1
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ENTENDUS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET LE SEXE

Secteur d'enseignement	Type de programme	Nombres d'étudiants		
		Hommes	Femmes	TOTAL
Secondaire régulier	DES	39	20	59
Secondaire professionnel	DEP	44	42	86
	ASP	7	2	9
Collégial	DEC – technique	31	21	52
	AEC	8	16	24
Université	Certificat	–	1	1
	Majeure	–	1	1
	Baccalauréat	9	3	12
	DESS	3	5	8
	Maîtrise	7	16	23
TOTAL		148	127	275

Le tableau 2 présente la répartition des étudiants selon le groupe d'âge de 20 ans ou moins et celui de plus de 20 ans. Les étudiants du secondaire régulier étaient âgés de 14 à 18 ans.

TABLEAU 2
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET LE GROUPE D'ÂGE

Secteur d'enseignement	Type de programme	Nombres d'étudiants	
		20 ans ou moins	21 ans ou plus
Secondaire régulier	DES	59	0
Secondaire professionnel	DEP	26	59
	ASP	–	9
Collégial	DEC – technique	24	28
	AEC	2	22
Université	Certificat	–	1
	Majeure	1	–
	Baccalauréat	2	10
	DESS	–	8
	MA ou MS	–	23
TOTAL		114	160

Les enseignants

Les 38 enseignants consultés ont été rencontrés par groupe de 3 à 5 personnes. Le tableau 3 présente leur répartition selon l'ordre d'enseignement et la région.

TABLEAU 3
RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET LA RÉGION

Secteur d'enseignement	Régions				TOTAL
	Québec	Montréal	Jonquière	Gaspé	
Secondaire professionnel	11	4	6	3	24
Collégial technique	4	5	–	2	11
Université	3	–	–	–	3
Total	18	9	6	5	38

Le personnel de direction

Les 21 directeurs d'établissement ainsi que les 2 représentantes des associations de stages coopératifs ont été rencontrés individuellement. La répartition des directeurs est donnée au tableau 4.

TABLEAU 4
RÉPARTITION DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

Secteur d'enseignement	Régions					TOTAL
	Québec	Montréal et environs	Jonquière	Gaspé	Mauricie	
Secondaire professionnel	3	3	1	1	2	10
Collégial technique	2	2	1	1	–	6
Université	5	–	–	–	–	5
Total	10	5	2	2	2	21

Les professionnels de l'orientation

En tout, 129 questionnaires ont été envoyés par la poste à 61 établissements des différents ordres d'enseignement: 75 questionnaires à 25 établissements d'enseignement secondaire, 30 à 15 cégeps et 24 à 6 universités. Au total, 30 questionnaires ont été dûment remplis. Le tableau 5 donne la répartition des répondants.

TABLEAU 5
RÉPARTITION DES PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE TYPE D'ÉTUDIANTS

Ordre d'enseignement	Titre professionnel	Nombre de professionnels selon le type d'étudiants		
		Jeunes	Jeunes et adultes	TOTAL
Secondaire (18)	Conseiller d'orientation	4	9	13
	Aide pédagogique individuel	1	–	1
	Conseiller en formation scolaire	1	1	2
	Directeur adjoint	1	–	1
	Non disponible	1	–	1
Collégial (9)	Conseiller d'orientation	2	4	6
	Aide pédagogique individuel	2	–	2
Université (4)	Conseiller d'orientation	-	4	4
TOTAL		12	18	30

TABLEAU 1
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ENTENDUS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET LE SEXE

Secteur d'enseignement		Hommes	Femmes	TOTAL
Secondaire régulier	DES	39	20	59
Secondaire professionnel	DEP	44	42	86
	ASP	7	2	9
Collégial	DEC – technique	31	21	52
	AEC	8	16	24
Université	Certificat	–	1	1
	Majeure	–	1	1
	Baccalauréat	9	3	12
	DESS	3	5	8
	Maîtrise	7	16	23
TOTAL		**148**	**127**	**275**

Le tableau 2 présente la répartition des étudiants selon le groupe d'âge de 20 ans ou moins et celui de plus de 20 ans. Les étudiants du secondaire régulier étaient âgés de 14 à 18 ans.

TABLEAU 2
RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET LE GROUPE D'ÂGE

Secteur d'enseignement		20 ans ou moins	21 ans ou plus
Secondaire régulier	DES	59	0
Secondaire professionnel	DEP	26	59
	ASP	–	9
Collégial	DEC – technique	24	28
	AEC	2	22
Université	Certificat	–	1
	Majeure	1	–
	Baccalauréat	2	10
	DESS	–	8
	MA ou MS	–	23
TOTAL		**114**	**160**

Les enseignants

Les 38 enseignants consultés ont été rencontrés par groupe de 3 à 5 personnes. Le tableau 3 présente leur répartition selon l'ordre d'enseignement et la région.

TABLEAU 3
RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT ET LA RÉGION

Secteur d'enseignement	Régions				TOTAL
Secondaire professionnel	11	4	6	3	24
Collégial technique	4	5	–	2	11
Université	3	–	–	–	3
Total	18	9	6	5	38

Le personnel de direction

Les 21 directeurs d'établissement ainsi que les 2 représentantes des associations de stages coopératifs ont été rencontrés individuellement. La répartition des directeurs est donnée au tableau 4.

TABLEAU 4

RÉPARTITION DES DIRECTEURS D'ÉTABLISSEMENT SELON LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT

Secteur d'enseignement	Régions					TOTAL
Secondaire professionnel	3	3	1	1	2	10
Collégial technique	2	2	1	1	–	6
Université	5	–	–	–	–	5
Total	10	5	2	2	2	21

Les professionnels de l'orientation

En tout, 129 questionnaires ont été envoyés par la poste à 61 établissements des différents ordres d'enseignement : 75 questionnaires à 25 établissements d'enseignement secondaire, 30 à 15 cégeps et 24 à 6 universités. Au total, 30 questionnaires ont été dûment remplis. Le tableau 5 donne la répartition des répondants.

TABLEAU 5

RÉPARTITION DES PROFESSIONNELS DE L'ORIENTATION SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET LE TYPE D'ÉTUDIANTS

Ordre d'enseignement		Jeunes	Jeunes et adultes	TOTAL
Secondaire (18)	Conseiller d'orientation	4	9	13
	Aide pédagogique individuel	1	–	1
	Conseiller en formation scolaire	1	1	2
	Directeur adjoint	1	–	1
	Non disponible	1	–	1
Collégial (9)	Conseiller d'orientation	2	4	6
	Aide pédagogique individuel	2	–	2
Université (4)	Conseiller d'orientation	-	4	4
TOTAL		12	18	30

ANNEXE 3

DONNÉES SUR L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE

TABLEAU 1

ÉVOLUTION DU POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS TITULAIRES D'UN DES ET INSCRITS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES CONDUISANT AU DEP, DE 1990-1991 À 2001-2002

Année scolaire	Secteur des adultes: moins de 20 ans		TOTAL
1990-1991	51	55	43	46
1991-1992	56	54	45	48
1992-1993	63	60	47	51
1993-1994	60	62	49	53
1994-1995	64	66	52	56
1995-1996	67	70	55	59
1996-1997	71	73	58	63
1997-1998	70	72	59	63
1998-1999	68	70	59	62
1999-2000	70	68	59	62
2000-2001	68	68	59	62
2001-2002	65	67	58	60

Source : MEQ, données communiquées le 15 avril 2004.

TABLEAU 2

TAUX D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL EN POURCENTAGE DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE EN ÂGE D'ÉTUDIER, DE 1975-1976 À 2002-2003

		1985-1986		2000-2001		2002-2003e
Sexe masculin	**38,9**	**52,0**	**55,8**	**49,6**	**49,8**	**48,3**
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,5	26,3	26,2	26,2
Formation technique	13,4	17,7	18,5	16,9	16,6	14,7
Accueil et intégration	–	–	5,9	6,4	7,0	7,5
Sexe féminin	**39,7**	**64,9**	**71,1**	**68,4**	**68,6**	**67,8**
Formation préuniversitaire	22,5	41,0	44,7	42,5	41,7	41,1
Formation technique	17,1	23,9	20,3	20,6	21,1	19,7
Accueil et intégration	–	–	6,1	5,3	5,7	7,0
Ensemble	**39,3**	**58,3**	**63,3**	**58,7**	**58,9**	**57,8**
Formation préuniversitaire	24,0	37,5	37,9	34,2	33,7	33,4
Formation technique	15,3	20,8	19,3	18,7	18,8	17,1
Accueil et intégration	–	–	6,0	5,9	6,4	7,3

e : Estimations.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 65.

ANNEXE 3

DONNÉES SUR L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE

TABLEAU 1

ÉVOLUTION DU POURCENTAGE D'ÉTUDIANTS TITULAIRES D'UN DES ET INSCRITS AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES CONDUISANT AU DEP, DE 1990-1991 À 2001-2002

Année scolaire	Secteur des jeunes: moins de 20 ans	Secteur des adultes: moins de 20 ans	Secteur des adultes: 20 ans ou plus	TOTAL
1990-1991	51	55	43	46
1991-1992	56	54	45	48
1992-1993	63	60	47	51
1993-1994	60	62	49	53
1994-1995	64	66	52	56
1995-1996	67	70	55	59
1996-1997	71	73	58	63
1997-1998	70	72	59	63
1998-1999	68	70	59	62
1999-2000	70	68	59	62
2000-2001	68	68	59	62
2001-2002	65	67	58	60

Source: MEQ, données communiquées le 15 avril 2004.

TABLEAU 2

TAUX D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL EN POURCENTAGE DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE EN ÂGE D'ÉTUDIER, DE 1975-1976 À 2002-2003

	1975-1976	1985-1986	1995-1996	2000-2001	2001-2002	2002-2003e
Sexe masculin	**38,9**	**52,0**	**55,8**	**49,6**	**49,8**	**48,3**
Formation préuniversitaire	25,4	34,2	31,5	26,3	26,2	26,2
Formation technique	13,4	17,7	18,5	16,9	16,6	14,7
Accueil et intégration	–	–	5,9	6,4	7,0	7,5
Sexe féminin	**39,7**	**64,9**	**71,1**	**68,4**	**68,6**	**67,8**
Formation préuniversitaire	22,5	41,0	44,7	42,5	41,7	41,1
Formation technique	17,1	23,9	20,3	20,6	21,1	19,7
Accueil et intégration	–	–	6,1	5,3	5,7	7,0
Ensemble	**39,3**	**58,3**	**63,3**	**58,7**	**58,9**	**57,8**
Formation préuniversitaire	24,0	37,5	37,9	34,2	33,7	33,4
Formation technique	15,3	20,8	19,3	18,7	18,8	17,1
Accueil et intégration	–	–	6,0	5,9	6,4	7,3

e: Estimations.

Source: Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 65.

TABLEAU 3

TAUX D'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ EN POURCENTAGE DE LA POPULATION QUÉBÉCOISE EN ÂGE D'ÉTUDIER, DE 1984-1985 À 2003-2004

	1984-1985	1992-1993	1997-1998	2001-2002e	2002-2003e	2003-2004e
Programmes d'études conduisant au baccalauréat						
Sexe masculin	29,0	34,8	28,9	30,4	31,9	34,2
Sexe féminin	31,3	44,9	39,1	43,7	45,3	47,8
Ensemble	**30,1**	**39,7**	**33,9**	**37,1**	**38,6**	**41,1**
Programmes d'études conduisant à la maîtrise						
Sexe masculin	7,5	8,5	8,4	10,2	11,2	11,6
Sexe féminin	6,0	8,3	8,9	10,4	11,4	11,9
Ensemble	**6,8**	**8,4**	**8,7**	**10,2**	**11,2**	**11,6**
Programmes d'études conduisant au doctorat						
Sexe masculin	1,4	2,3	1,9	2,3	2,5	2,7
Sexe féminin	0,8	1,4	1,8	1,8	2,0	2,2
Ensemble	**1,1**	**1,9**	**1,9**	**2,0**	**2,2**	**2,4**

e : Estimations.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 69.

TABLEAU 4

TAUX DE DIPLOMATION À LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU SECONDAIRE EN POURCENTAGE DES ÉTUDIANTS INSCRITS, DE 1980-1981 À 2001-2002

	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002e
Sexe masculin							
PL ou DEP[1]	57,1	58,3	60,0	67,7	63,9	65,8	67,4
Temps plein[2]	51,8	51,4	81,1	79,5	81,6	80,6	83,3
Toutes les sorties	48,3	28,7	21,7	46,2	50,7	52,5	52,9
Sexe féminin							
PL ou DEP[1]	65,5	69,5	50,3	64,5	70,2	71,2	72,7
Temps plein[2]	61,3	62,0	80,0	78,3	82,4	82,6	84,8
Toutes les sorties	45,2	36,2	39,3	54,0	65,7	64,4	67,8
Ensemble							
PL ou DEP[1]	61,7	64,1	54,4	66,1	66,6	68,1	69,7
Temps plein[2]	56,3	56,6	80,6	78,9	82,0	81,5	84,0
Toutes les sorties	46,6	32,1	27,9	49,5	56,6	57,2	58,6

e : Estimations.

1. En 1990-1991 et en 1995-1996, ce sont les inscriptions au « professionnel long » (PL) dans le secteur des jeunes qui ont été examinées. Depuis 1998-1999, ce sont les inscriptions aux programmes donnant lieu au diplôme d'études professionnelles (DEP) dans les secteurs des jeunes et des adultes qui sont considérées.
2. Le temps plein désigne les inscriptions à 270 heures ou plus de cours par année.

Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 75.

TABLEAU 5

TAUX DE DIPLOMATION À LA FORMATION TECHNIQUE DU COLLÉGIAL EN POURCENTAGE DES ÉTUDIANTS INSCRITS, DE 1980-1981 À 2001-2002

	1980-1981	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001	2001-2002[e]
Ensemble des sexes						
Même type de formation initiale						
Trois ans ou moins[1]	ND	29,6	26,8	31,6	33,3	32,9
Cinq ans ou moins[1]	ND	51,1	47,8	52,4	54,4	53,9
Toutes les durées	ND	56,6	53,1	57,6	60,1	59,8
Autre type de formation initiale[2]						
Toutes les durées	ND	64,4	55,7	57,7	59,7	59,7
Tous les types de formation initiale – toute les durées						
Ensemble des sexes	59,0	58,6	53,9	57,7	60,0	59,8
Sexe masculin	53,9	54,7	46,1	50,1	53,5	53,1
Sexe féminin	63,0	61,3	60,9	64,5	65,8	65,5

e : Estimations.

1. Le temps écoulé depuis la première inscription n'est pas nécessairement égal à la durée des études, puisque des absences peuvent survenir entre le début et la fin des études.
2. Jusqu'en 1993-1994, cette catégorie désignait les élèves qui avaient commencé leurs études en formation préuniversitaire. Ce n'est qu'à compter de 1994-1995 que des élèves de la formation technique ont terminé leurs études (avec ou sans diplôme) après les avoir commencées dans une session d'accueil et d'intégration l'année précédente.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 79.

TABLEAU 6

TAUX DE DIPLOMATION AU BACCALAURÉAT EN POURCENTAGE DES ÉTUDIANTS INSCRITS, DE 1987-1988 À 2001-2002

	1987-1988	1990-1991	1995-1996	1999-2000	2000-2001[e]	2001-2002[e]
Sexe masculin	55,5	59,7	61,7	62,5	64,4	65,0
Sexe féminin	56,2	63,1	69,0	67,7	68,9	69,1
Ensemble	**55,9**	**61,5**	**65,9**	**65,5**	**67,0**	**67,4**

e : Estimations.

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 83.

TABLEAU 7

TAUX D'OBTENTION D'UN PREMIER DIPLÔME DU SECONDAIRE DANS PLUSIEURS PAYS DE L'OCDE, EN POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 17 ANS, 2001

	Total (sans double comptage)			Programmes d'orientation générale		Programmes d'orientation professionnelle	
	H + F	Hommes	Femmes	H + F	Femmes	H + F	Femmes
Danemark	96	ND	ND	54	65	64	71
Japon	93	91	95	69	73	24	23
Allemagne	92	89	94	32	35	59	58
Pologne	92	88	95	36	47	65	55
Finlande	91	85	97	54	66	73	78
Suisse	88	91	86	28	32	62	57
République tchèque	85	83	87	16	20	71	69
France	85	82	87	32	38	69	64
Québec	**84**	**77**	**91**	**77**	**86**	**26**	**24**
Hongrie	83	80	86	ND	ND	ND	ND
Belgique	79	76	83	36	42	60	65
Italie	79	76	83	29	38	62	56
Irlande	76	69	83	55	58	22	25
République slovaque	73	72	74	16	20	69	66
États-Unis	72	70	73	ND	ND	ND	ND
Suède	71	68	75	42	46	29	28
Islande	70	61	78	49	61	38	33
Moyenne des pays	**82**	**78**	**85**	**38**	**44**	**44**	**42**

Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 111.

TABLEAU 8

NOUVEAUX INSCRITS À UN PROGRAMME MENANT AU DEP SELON L'ÂGE ET LA SITUATION ANTÉRIEURE DES ÉTUDIANTS, 2002-2003 (POURCENTAGE DU TOTAL DES INSCRITS)

Année scolaire	19 ans et moins	20-24 ans	25 ans ou plus	TOTAL
Diplômés du collégial	**0,2**	**4,7**	**7,9**	**4,6**
Diplômés du secondaire	**67,1**	**64,2**	**50,9**	**59,6**
Inscrits au collégial	12,8	11,8	2,5	8,2
Inscrits en FGA	8,2	10,3	5,9	7,8
Inscrits en FGJ	37,1	0,2	0,0	12,0
Absents	9,0	42,0	42,5	31,6
Non-diplômés	**32,7**	**31,0**	**41,2**	**35,8**
Inscrits au collégial	0,1	0,4	2,1	1,0
Inscrits en FGA	9,9	14,2	9,0	11,0
Inscrits en FGJ	19,0	0,1	0,0	6,1
Absents	3,7	16,3	29,2	17,7
Nombres d'inscrits	**13 482**	**10 804**	**17 590**	**41 876**
Proportion	**32,2**	**25,8**	**42,0**	**100,0**

Source : MEQ, *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, 2004, p. 17.

TABLEAU 7

TAUX D'OBTENTION D'UN PREMIER DIPLÔME DU SECONDAIRE DANS PLUSIEURS PAYS DE L'OCDE, EN POURCENTAGE DE LA POPULATION ÂGÉE DE 17 ANS, 2001

				Programmes d'orientation générale			
	H + F	Hommes	Femmes			H + F	Femmes
Danemark	96	ND	ND	54	65	64	71
Japon	93	91	95	69	73	24	23
Allemagne	92	89	94	32	35	59	58
Pologne	92	88	95	36	47	65	55
Finlande	91	85	97	54	66	73	78
Suisse	88	91	86	28	32	62	57
République tchèque	85	83	87	16	20	71	69
France	85	82	87	32	38	69	64
Québec	**84**	**77**	**91**	**77**	**86**	**26**	**24**
Hongrie	83	80	86	ND	ND	ND	ND
Belgique	79	76	83	36	42	60	65
Italie	79	76	83	29	38	62	56
Irlande	76	69	83	55	58	22	25
République slovaque	73	72	74	16	20	69	66
États-Unis	72	70	73	ND	ND	ND	ND
Suède	71	68	75	42	46	29	28
Islande	70	61	78	49	61	38	33
Moyenne des pays	**82**	**78**	**85**	**38**	**44**	**44**	**42**

Source : MEQ, *Indicateurs de l'éducation*, 2004, p. 111.

TABLEAU 8

NOUVEAUX INSCRITS À UN PROGRAMME MENANT AU DEP SELON L'ÂGE ET LA SITUATION ANTÉRIEURE DES ÉTUDIANTS, 2002-2003 (POURCENTAGE DU TOTAL DES INSCRITS)

Année scolaire		20-24 ans		TOTAL
Diplômés du collégial	**0,2**	**4,7**	**7,9**	**4,6**
Diplômés du secondaire	**67,1**	**64,2**	**50,9**	**59,6**
Inscrits au collégial	12,8	11,8	2,5	8,2
Inscrits en FGA	8,2	10,3	5,9	7,8
Inscrits en FGJ	37,1	0,2	0,0	12,0
Absents	9,0	42,0	42,5	31,6
Non-diplômés	**32,7**	**31,0**	**41,2**	**35,8**
Inscrits au collégial	0,1	0,4	2,1	1,0
Inscrits en FGA	9,9	14,2	9,0	11,0
Inscrits en FGJ	19,0	0,1	0,0	5,1
Absents	3,7	16,3	29,2	17,7
Nombres d'inscrits	**13 482**	**10 804**	**17 590**	**41 876**
Proportion	**32,2**	**25,8**	**42,0**	**100,0**

Source : MEQ, *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*, 2004, p. 17.

BIBLIOGRAPHIE

ANCEL, François (2004). «Le succès croissant de la validation des acquis se confirme en 2002». *Note d'information*, nº 04.13, mai, 6 p. ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0413.pdf (1er novembre 2004)

ANCTIL, Mélanie (2004). *La relève dans les secteurs des emplois hautement qualifiés: recension des travaux.* Québec: Observatoire Jeunes et société, INRS-Urbanisation, culture et société, 62 p. http://www.inrs-ucs.uquebec.ca (1er novembre 2004)

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (2003). *L'avenir de la formation professionnelle, parlons-en maintenant! Influençons le présent pour réaliser l'avenir: actes du colloque, février 2003.* Sainte-Foy: L'Association, 74 p.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DE PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (2004). *Évaluer... pour mieux se rendre compte: 24e colloque de l'AQPC, 8, 9 et 10 juin, Centre des congrès de Saint-Hyacinthe: programme.* Montréal: L'Association, 39 p. http://www.aqpc.qc.ca/colloque/index.php (1er novembre 2004)

BEAUDET, André (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel: bilan et perspectives: l'avenir de la formation professionnelle, parlons-en maintenant!* Québec: Association des cadres scolaires du Québec, 64 p.

BOWLBY, Jeffrey et Kathryn McMULLEN (2002). *À la croisée des chemins: premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition.* Hull: Développement des ressources humaines Canada, 80 p. http://www.statcan.ca (1er novembre 2004)

CENTRE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE POUR LA FORMATION GÉNÉRALE À CARACTÈRE TECHNIQUE (2002). *Rapport sur la voie technologique pour l'année scolaire 2001-2002.* Laval: Le Centre, 17 p.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES (2003). *Vers une accessibilité financière à la réussite de son projet d'études.* Sainte-Foy: Le Comité, 101 p.

COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL (1962a). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.* Prés.: Arthur Tremblay. Version abrégée des principales constatations et recommandations. Québec: Le Comité, 147 p.

COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL (1962b). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.* Prés.: Arthur Tremblay. Tome 1: «La situation en 1962, les programmes d'études, la didactique». Québec: Le Comité, 266 p.

COMITÉ D'EXPERTS SUR LE FINANCEMENT DE LA FORMATION CONTINUE (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie.* Rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue. Québec: Ministère de l'éducation, 156 p.

COMITÉ DE TRAVAIL POUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN OUTAOUAIS (2003). «Enquête sur la perception de la formation professionnelle et technique dans l'Outaouais». Dans *Service régional de la formation professionnelle en Outaouais.* Gatineau: Le Comité, 88 p.

COMITÉ MINISTÉRIEL PERMANENT DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1979). *Bâtir le Québec: énoncé de politique économique.* Québec: Gouvernement du Québec, 523 p.

COMITÉ MINISTÉRIEL PERMANENT DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (1982). *Le virage technologique : programme d'action économique 1982-1986*. Québec : Gouvernement du Québec, 248 p.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Rapport synthèse. Québec : La Commission, 100 p.

COMMISSION DE LA CONSTRUCTION DU QUÉBEC. DIRECTION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2003). *Les grands chantiers... de la formation professionnelle*. Présentation devant les membres du comité du rapport annuel, Conseil supérieur de l'éducation. Québec : La Commission, 37 diapositives.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : La Commission, 90 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Tome 2 : « Les structures pédagogiques du système scolaire ». Québec : La Commission, 404 p.

CONFERENCE BOARD DU CANADA (2001). *Brain Gain, The Economic Benefits for Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*. Ottawa : Conference Board of Canada, 53 p. http://www.conferenceboard.ca/press/documents/brain_gain_detailed_findings.pdf (1er novembre 2004)

CONSEIL DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2004). *L'avenir de la main-d'œuvre hautement qualifiée : une question d'ajustements*. Sainte-Foy : Le Conseil, 218 p.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1993). *Les enjeux du système universitaire québécois : vers une redéfinition des rapports entre les universités et la société*. Sainte-Foy : Le Conseil, 59 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1983). *La formation professionnelle des jeunes : analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations supplémentaires*. Sainte-Foy : Le Conseil, 68 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation. Sainte-Foy : Le Conseil, 113 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992a). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*. Sainte-Foy : Le Conseil, 131 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992b). *La formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité*. Sainte-Foy : Le Conseil, 40 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : le défi d'une réussite de qualité*. Sainte-Foy : Le Conseil, 72 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Sainte-Foy : Le Conseil, 88 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *La formation continue du personnel des entreprises : un défi pour le réseau public d'éducation*. Sainte-Foy : Le Conseil, 76 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000a). *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Sainte-Foy : Le Conseil, 126 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000b). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002a). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002b). *Avis au ministre de l'Éducation sur le projet de loi 124 : Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique*. Sainte-Foy : Le Conseil, 30 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002c). *La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002. Sainte-Foy : Le Conseil, 123 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2002d). *Les universités à l'heure du partenariat*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2003a). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Sainte-Foy : Le Conseil, 110 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2003b). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional*. Version abrégée. Sainte-Foy : Le Conseil, 34 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004a). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial*. Sainte-Foy : Le Conseil, 141 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004b). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Sainte-Foy : Le Conseil, 124 p.

COUSINEAU, Léa (2002). *Allocution lors de l'assemblée plénière du Conseil supérieur de l'éducation*, 30 mai.

COUSINEAU, Léa (2003). « Discours de clôture de la présidente de la Commission des partenaires du marché du travail ». Dans Association des cadres scolaires du Québec. *Allocution à l'occasion du Colloque sur l'avenir de la formation professionnelle*. Québec : L'Association, p. 57-62.

CRESPO, Manuel (2002). « La professionnalisation de l'université : une deuxième révolution académique ». Présentation devant le Conseil supérieur de l'éducation, 12 p.

DORAY, Pierre et autres (2003). *Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, 75 p. http://www.cirst.uqam.ca/PDF/note_rech/2003_06.pdf

DORAY, Pierre et Paul BÉLANGER (2004). *Vers une nouvelle régulation de la formation continue dans la société québécoise*. Recherche réalisée dans le cadre des activités du Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi (GIRFE). Montréal : Les auteurs, 29 p. (à paraître).

DORAY, Pierre et Bernard FUSULIER (2002). « Le développement paradoxal de l'alternance au Québec : un point de vue macrosocial ». Dans Carol LANDRY. *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 275-308.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2002). *Taux de diplomation : résultats de la formation dans les programmes d'attestation d'études collégiales.* Montréal : La Fédération, Direction des affaires éducatives et de la recherche, non paginé.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (2003). *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec : plan de développement du réseau collégial public.* Montréal : La Fédération, 115 p.

FORUM SUR LA FORMATION TECHNIQUE (2002). *De techniques et d'avenir : actes du Forum sur la formation technique tenu les 10 et 11 janvier 2002.* Montréal : Fédération autonome du collégial, 93 p.

GALLACHER, Jim et Michel FEUTRIE (2003). « Recognizing and Accrediting Informal and Non-Formal Learning in Higher Education : an Analysis of the Issues Emerging from a Study of France and Scotland ». *European Journal of Education*, vol. 38, nº 1, March, p. 71-84.

GAUDREAULT, Marco, Suzanne VEILLETTE et Michel PERRON (2003). *Faits saillants : comparaison des principaux résultats de deux enquêtes régionales auprès des élèves du secondaire (1997 et 2002).* Jonquière : Groupe ÉCOBES, Cégep de Jonquière, 32 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école.* Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'éducation, 151 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RELANCE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES AU SECONDAIRE ET DE LA FORMATION TECHNIQUE (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever.* Québec : Ministère de l'éducation, 71 p.

IMPACT RECHERCHE (2001). *Suivi des perceptions de l'éducation au Québec à la suite de la campagne de valorisation de l'éducation.* Préparé pour le ministère de l'Éducation. Québec : Impact Recherche, 44 p.

IMPACT RECHERCHE (2003). *Baromètre 2003 : suivi des perceptions de l'éducation au Québec : résultats.* Québec : Impact Recherche, 57 p.

INCHAUSPÉ, Paul (2001). « Qualifier 100 % des jeunes : de la formation à la vie professionnelle ». Conférence d'ouverture au colloque, Hôtel Loews Le Concorde, Québec, 5 novembre 2000.

LANDRY, Carol et Élisabeth MAZALON (1995). « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, nº 4, p. 781-808.

LIÉTARD, Bernard (1997). « Se reconnaître dans le maquis des acquis ». *Éducation permanente*, nº 133, p. 65-74.

MÉNARD, Louise (2003). « L'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique ». Présentation devant le comité du rapport annuel, Conseil supérieur de l'éducation, 23 avril.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. AIDE FINANCIÈRE AUX ÉTUDES. www.afe.gouv.qc.ca (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action.* Québec : Le Ministère, 163 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980). *La formation professionnelle des jeunes au Québec.* Document de travail préliminaire destiné au colloque de l'automne 1980. Québec : Le Ministère, 78 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1982). *La formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau.* Québec: Le Ministère, 87 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). *Un projet d'éducation permanente: énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes.* Québec: Le Ministère, 77 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986). *La formation professionnelle au secondaire.* Plan d'action. Québec: Le Ministère, 33 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). *La formation professionnelle au secondaire: une formation sans les jeunes? Enquête auprès des élèves de trois groupes.* Document préparé par Michèle Violette. Québec: Le Ministère, 130 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Prendre le virage du succès: plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.* Québec: Le Ministère, 55 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *L'école orientante: un concept en évolution, 1999-2000.* Document préparé par Julie Dubé. Québec: Le Ministère, 44 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *La formation professionnelle au secondaire: les employeurs s'expriment.* Sondage mené en 2000. Québec: Le Ministère, 79 p. http://www.meq.gouv.qc.ca/relance/sondage_emp/sonempsec2000.pdf (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *L'école orientante à l'œuvre: un premier bilan de l'expérience montréalaise: sommaire.* Document préparé par Ninon Dugas. Québec: Le Ministère, 15 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002a). *Alternance travail-études: données longitudinales sur l'évolution de l'alternance travail-études depuis 1998-1999.* Québec: Le Ministère, Direction de la formation continue et du soutien, 1 p. http://www.inforoutefpt.org/ate/documents/evolution1998-2000.pdf (10 février 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002b). *L'approche orientante.* Document préparé par Yvan D'Amours. Québec: Le Ministère, 54 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002c). *La formation technique au collégial: les employeurs s'expriment.* Sondage mené en 2002. Québec: Le Ministère, 98 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002d). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue: apprendre tout au long de la vie.* Québec: Le Ministère, 43 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002e). *Présentation des différents volets élaborés dans le cadre de la diversification des voies.* Préparé par Alain Vigneault. Québec: Le Ministère, 2 p. http://www.inforoutefpt.org/ensemble_dossiers_MEQ/volets/volets-definitions.pdf (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003a). *La formation professionnelle et technique au Québec: un aperçu.* Document préparé par Serge Côté et Robert Maheu. Québec: Le Ministère, 46 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003b). *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique: une course à obstacles? Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique.* Québec: Le Ministère, 43 p. et cédérom.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003c). *Politique d'évaluation des apprentissages: formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle: être évalué pour mieux apprendre.* Québec: Le Ministère, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003d). *Rapport annuel de gestion du ministère de l'Éducation 2002-2003*. Québec: Le Ministère, 112 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003e). *Rapport du Groupe intersectoriel de travail sur la formation à distance et cahier des annexes*. Québec: Le Ministère, 30 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003f). *Statistiques de l'éducation: enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Le Ministère, 270 p.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_fr/ (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004a). *L'abandon des études à la formation collégiale technique: résultats d'une enquête*. Québec: Le Ministère, 50 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004b). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec: Le Ministère, 44 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004c). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. Document de consultation. Québec: Le Ministère, 57 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004d). *Indicateurs de l'éducation*. Québec: Le Ministère.
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_fr/ (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004e). *Propositions de modifications au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Document de consultation. Québec: Le Ministère, 31 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004f). *Rapport d'évaluation du programme de voie technologique*. Québec: Le Ministère, 76 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004g). *La relance à l'université, 2003: la situation d'emploi de personnes diplômées, enquêtes de 2001 et de 2003*. Québec: Le Ministère.
http://www.meq.gouv.qc.ca/relance/relance.htm (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004h). *La relance au secondaire en formation professionnelle: données sur l'intégration au marché du travail par commission scolaire et par programme*. Québec: Le Ministère.
http://www.meq.gouv.qc.ca/relance/relance.htm (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004i). *La relance au collégial en formation technique – 2003*. Québec: Le Ministère, 146 p.
http://www.meq.gouv.qc.ca/relance/relance.htm (1er novembre 2004)

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1993a). *Des collèges pour le Québec du XXIe siècle*. Québec: Le Ministère, 33 p.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE ET MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993b). *Investir dans la compétence: orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*. Québec: Les ministères, 24 p.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC (2004). Mission.
www.opq.gouv.qc.ca (1er novembre 2004)

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OCDE, 170 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2004). *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'OCDE*. Paris: OCDE, 497 p.

PAGÉ, Claude (2002). « La formation professionnelle au secondaire : sept ans plus tard ». Présentation devant le Conseil supérieur de l'éducation, 2 décembre.

PAGEAU, Danielle et Johanne BUJOLD (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras : les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études : analyse des données des enquêtes ICOPE*. 1er volet : « Les programmes de baccalauréat ». Sainte-Foy : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, Université du Québec, 85 p.

ROY, Jacques (2003). « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, nº 1, p. 5-10.

RYAN, Claude (1986). *Allocution à la séance d'ouverture du Carrefour '86 sur la formation professionnelle des jeunes et des adultes, tenu par l'Association des cadres scolaires du Québec à Québec, le 15 janvier 1986*. Québec : Ministère de l'éducation, 12 p.

VULTUR, Mircea, Claude TROTTIER et Madeleine GAUTHIER (2002). « Les jeunes Québécois sans diplôme : perspectives comparées sur l'insertion professionnelle et le rapport au travail ». Dans Diane-Gabrielle TREMBLAY et Lucie France DAGENAIS. *Ruptures, segmentations et mutations du marché du travail*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 71-74.

MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Jean-Pierre PROULX
Président

Rachida AZDOUZ
Directrice du développement des programmes et de la formation non créditée
Faculté d'éducation permanente
Université de Montréal

Édith CÔTÉ
Vice-doyenne aux études
Professeure titulaire
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Marthe COUTURE
Directrice adjointe à la retraite
Centre de formation pour adultes Pearson
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

David D'ARRISSO
Agent de recherche et de planification
Bureau de l'enseignement et des programmes
Université du Québec à Montréal

Fernand De GUISE
Consultant en éducation
Educaf

Louise Elaine FORTIER
Directrice adjointe
Académie Sainte-Marie
Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Amir IBRAHIM
Directeur des services administratifs et responsable de la sanction des études
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Linda JUANÉDA
Directrice
École Terre-Soleil
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Claude LESSARD
Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Denis MÉNARD
Conseiller en développement organisationnel, éducatif et technologique

Bernard ROBAIRE
Professeur
Département de pharmacologie et de thérapeutique
Faculté de médecine
Université McGill

Marie-Josée ROY
Enseignante au secondaire
École secondaire de l'Aubier
Commission scolaire des Navigateurs

Pâquerette SERGERIE
Présidente
Commission scolaire des Chic-Chocs

Marc ST-PIERRE
Directeur général adjoint
Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Brigitte TANGUAY
Consultante en services éducatifs

Michel TOUSSAINT
Directeur général à la retraite
Cégep de La Pocatière

MEMBRE ADJOINTE D'OFFICE

Marie-France GERMAIN
Sous-ministre adjointe
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTES

Claire PRÉVOST-FOURNIER
Josée TURCOTTE

LES PERSONNES SUIVANTES ONT PARTICIPÉ À LA PRÉPARATION DE CE RAPPORT ALORS QU'ELLES ÉTAIENT MEMBRES DU CONSEIL DURANT L'ANNÉE 2003-2004 :

Robert CÉRÉ
Directeur à la retraite
École secondaire Marie-Anne

Sophie DORAIS
Conseillère pédagogique
Service de la recherche et du développement
Cégep@distance

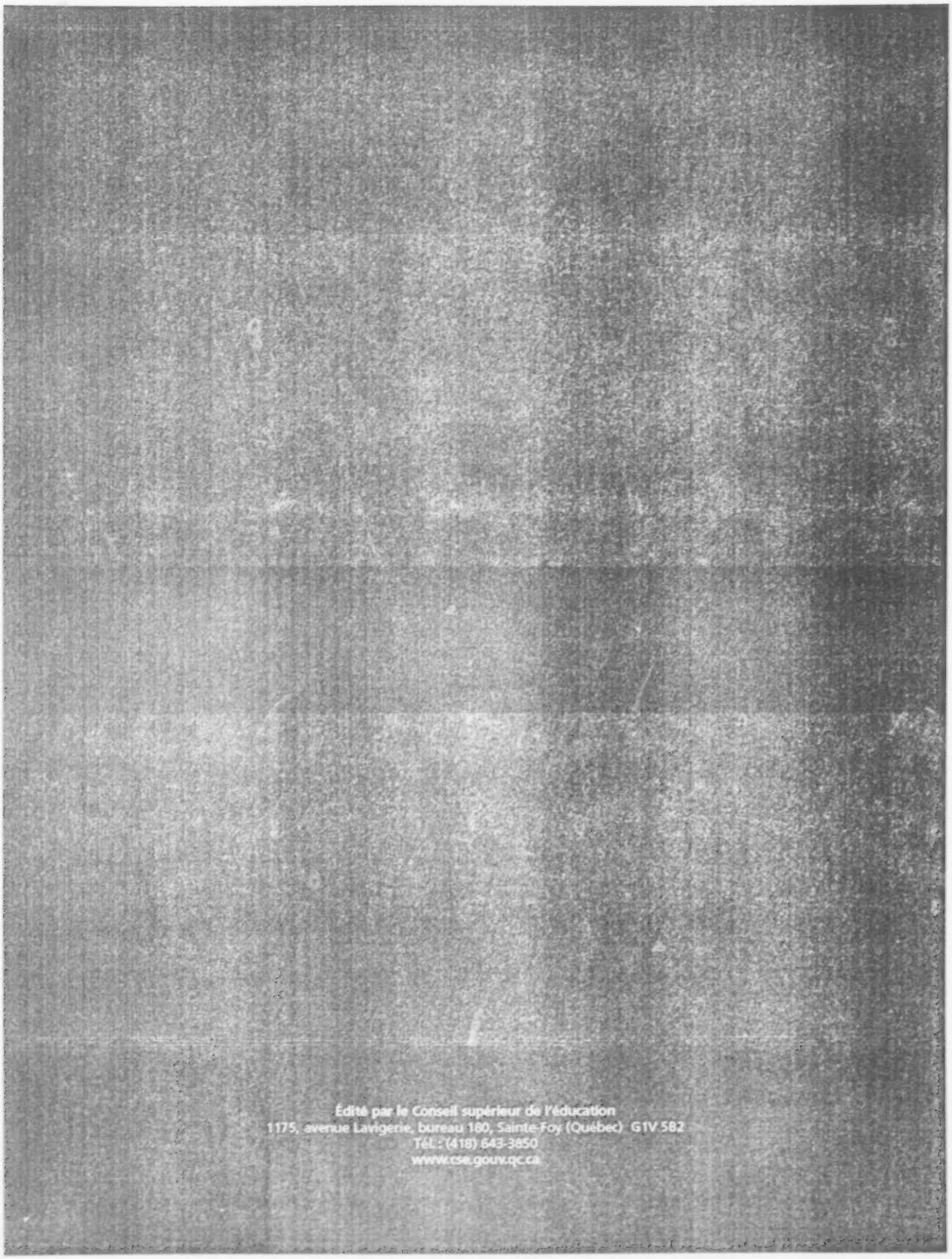
Pierre HARRISSON
Directeur des études
Cégep du Vieux Montréal

Rosalie JUKIER
Professeure
Faculté de droit
Université McGill

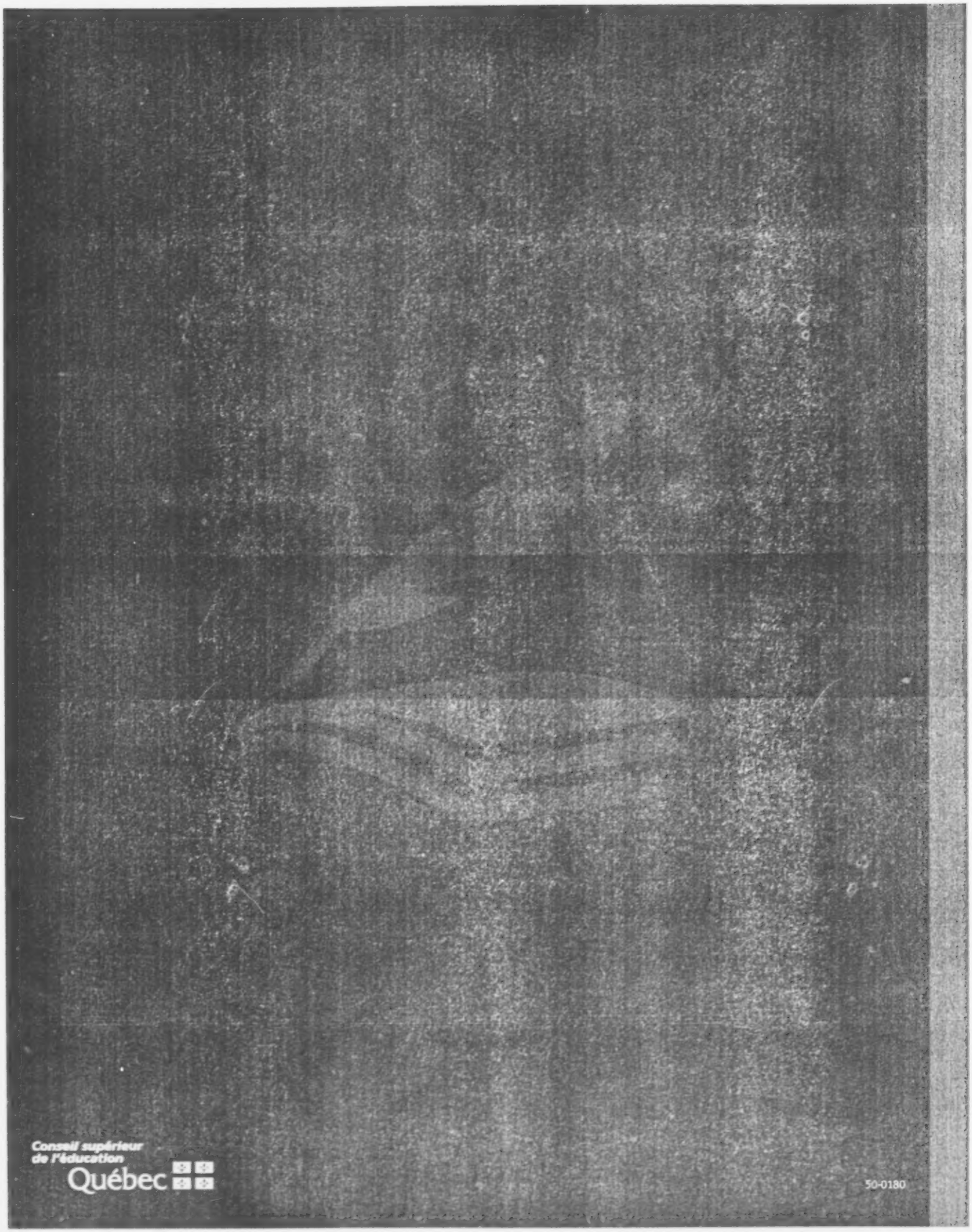
Aline LÉTOURNEAU
Directrice
Centre d'éducation des adultes de Bellechasse
Commission scolaire de la Côte-du-Sud

Eustathia MANIATIS
Directrice des services éducatifs
Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

Raymond MÉNARD
Commissaire d'école
Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
Conseiller
Municipalité de Plaisance



Édité par le Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2
Tél. : (418) 643-3850
www.cse.gouv.qc.ca


Conseil supérieur
de l'éducation
Québec
50-0180

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

VERSION ABRÉGÉE

rapport annuel

SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION
2003-2004

L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE : valoriser toutes les avenues

Janvier 2005

Québec

105-02370/

Le Comité du rapport annuel 2003-2004 était composé de :
Pierre Harrison, président au moment de la recherche et de la consultation,
Pierre Doray, président au moment des orientations et de la rédaction du rapport, Yvon Bellemare, Laurent Chapdelaine, Lucie Cousineau, Claude Girard, Jocelyne Mathieu

Coordination et rédaction :
Francesco Arena, directeur des études et de la recherche,
Marie Dufour, consultante.

Coordination des consultations :
Guylaine Doré, agente de recherche.

Recherche :
Niambi-Mayasi Batiotila, agent de recherche,
Hélène Bergeron, agente de recherche,
Suzanne Bouchard, agente de recherche,
Carol Gilbert, agent de recherche,
Danielle Pageau, agente de recherche,
Hélène Pinard, agente de recherche.

Soutien technique :
au secrétariat : Myriam Robin
à la documentation : Patricia Réhel et Francine Vallée
à l'édition : Michelle Caron et Céline Dubois
à la révision linguistique : Isabelle Tremblay

Conception graphique :
bleu outremer

Mise en page :
Idéation

Rapport adopté à la 533e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 15 octobre 2004.

ISBN : 2-550-43562-1

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 2005
Bibliothèque nationale du Canada, 2005

Le générique masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

La reproduction est autorisée à condition de mentionner la source.

ABRÉGÉ

Dans le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004, le Conseil supérieur de l'éducation affirme la nécessité de poursuivre, dans une perspective systémique, le développement de l'éducation à la vie professionnelle[1], afin que tous les Québécois et les Québécoises acquièrent une qualification qui leur permettra d'intégrer le monde du travail et d'y progresser tout au long de leur vie. En effet, malgré les efforts des acteurs du milieu de l'éducation et des avancées certaines en matière d'éducation à la vie professionnelle, la situation demeure préoccupante :

- l'accès à l'éducation et l'accès au diplôme se sont peu améliorés depuis une dizaine d'années;
- un trop grand nombre de personnes sortent du système d'éducation sans qualification suffisante : dans l'état actuel des choses, un jeune sur trois suit un parcours éducatif particulier et un sur cinq n'obtiendra pas de diplôme du secondaire au cours de sa vie;
- le besoin croissant de personnel mieux qualifié se traduit périodiquement par des pénuries ou des surplus sectoriels;
- le système d'éducation ne favorise pas la diversité des cheminements éducatifs et n'assure pas la continuité des apprentissages chez les jeunes et les adultes, notamment entre le secondaire professionnel et le collégial technique.

Préoccupé par ces constats, le Conseil propose de poursuivre le développement de l'éducation à la vie professionnelle en prenant mieux en compte les besoins des étudiants, afin de résoudre les problèmes persistants qui font obstacle à l'atteinte de l'objectif de **qualifier 100 % des Québécois et des Québécoises.** L'éducation à la vie professionnelle est déterminante pour atteindre cet objectif et, conséquemment, ne peut être considérée en marge du système d'éducation. C'est pourquoi les questions principales qui se posent à cet égard sont les suivantes : *En quoi l'éducation à la vie professionnelle peut-elle contribuer davantage à la réussite et à la qualification de tous ? Comment cette contribution peut-elle être améliorée et fermement soutenue ?*

1. Par l'expression « éducation à la vie professionnelle », le Conseil entend toute formation offerte au secondaire, au collégial ou à l'université, y compris à l'éducation des adultes, qui prépare l'étudiant à l'exercice d'un métier, d'une fonction technique ou d'une profession.

Le Conseil ne propose pas ici de recettes pour résoudre à la pièce chacun des problèmes existants. Il s'inscrit plutôt dans une perspective plus large qui vise à faire du système d'éducation un instrument beaucoup plus souple, capable de prendre en considération les capacités différenciées des étudiants et d'encourager toutes les avenues possibles de formation. Il faut que l'éducation à la vie professionnelle devienne une voie normale de formation, valorisée et valorisante pour tous tout au long de la vie.

Pour enrichir sa réflexion, le Conseil a procédé à des rencontres et à des entrevues avec des personnes issues du milieu de l'éducation à la vie professionnelle. Des entrevues individuelles ou de groupe ont été réalisées auprès d'étudiants de divers âges inscrits au secondaire, au collégial et à l'université, ainsi qu'auprès d'enseignants et de membres du personnel de direction. De plus, un questionnaire a été rempli par des professionnels de l'orientation.

Après avoir dressé un bilan du développement de l'éducation à la vie professionnelle, ainsi que des acquis en cette matière et du chemin à parcourir vers la qualification, le Conseil propose des pistes d'amélioration ou de développement articulées autour de besoins fondamentaux des étudiants :

- favoriser un choix professionnel valorisant;
- assurer une formation polyvalente et durable;
- reconnaître et certifier les compétences acquises;
- accorder les ressources nécessaires.

DU BILAN DES ACQUIS AUX OBSTACLES À SURMONTER

Au regard du développement de l'éducation à la vie professionnelle, le Québec a fait d'importants gains depuis les années 60, notamment en ce qui a trait à l'accessibilité du plus grand nombre, à la qualification pour tous et à l'articulation entre la formation générale et la formation spécialisée, notamment au collégial et à l'université.

Au chapitre des acquis

Le Conseil rappelle que les efforts passés de tous les acteurs concernés ont permis de faire des avancées indéniables en matière d'éducation à la vie professionnelle, mais que celles-ci demandent à être renforcées. Les établissements et les centres de formation mis en place sont largement accessibles et les diplômés en sortent avec une qualification plus pertinente et mieux reconnue qu'auparavant, tant par les milieux de l'éducation que par les employeurs et par les diplômés eux-mêmes. Une attitude réceptive s'affirme lentement chez une majorité de parents, notamment à l'égard de la

formation technique au collégial et, dans une moindre mesure, de la formation professionnelle au secondaire.

Ainsi, les adultes ont largement accès à la formation professionnelle au secondaire, mais on y compte encore trop peu d'étudiants de moins de 20 ans, notamment au secteur de la formation des jeunes. Ces derniers sont par contre présents en très grand nombre en formation technique au collégial et à l'université. Toutefois, le nombre d'inscriptions en formation technique plafonne, notamment depuis le milieu des années 90. Signalons aussi les difficultés de l'éducation à la vie professionnelle en région et la nécessité d'y accorder une attention toute particulière et renouvelée. À cet égard, celle-ci doit s'inscrire dans une approche prospective qui associe la formation au développement socioéconomique des régions et à l'avenir de la population qui y vit.

Par ailleurs, les efforts déployés pour mieux préparer les étudiants aux exigences du monde du travail ont, dans l'ensemble, porté fruit. Au secondaire professionnel et au collégial, les programmes d'études sont presque tous définis sous forme de compétences, ce qui permet un meilleur ajustement aux besoins des milieux du travail. Des mécanismes crédibles d'élaboration des programmes d'études, faisant appel à la collaboration du monde du travail et du milieu de l'éducation, permettent aujourd'hui de mieux arrimer la formation avec les besoins en évolution du monde du travail. En ce qui concerne la spécialisation professionnelle et la spécialisation technique des diplômés, les employeurs sont en grande majorité satisfaits, bien qu'ils souhaitent une amélioration des compétences générales ou « transférables », notamment des capacités de communication orale et écrite, plus particulièrement de la maîtrise du français et de la connaissance de l'anglais.

Des investissements ont aussi été consentis dans les années 90 pour augmenter la capacité d'accueil des établissements d'enseignement et moderniser leurs installations, leurs ateliers et leurs équipements. Des efforts ont été déployés pour généraliser les stages, du secondaire professionnel à l'université, même si ce mode de formation touche un nombre encore restreint d'étudiants ou de domaines d'études et que l'accueil des milieux du travail demeure timide.

Ainsi, la performance et la crédibilité du système de formation en vue de l'exercice de métiers, de fonctions techniques et de professions se sont clairement affermies. Le secondaire professionnel est devenu un milieu de formation bien adapté aux besoins d'une population de jeunes adultes et surtout d'adultes désireux d'intégrer rapidement le marché du travail. La

formation technique au collégial, reconnue pour être exigeante, permet aux diplômés non seulement d'intégrer le marché du travail, mais également, s'ils le souhaitent, de continuer leurs études à l'université, grâce notamment à la place qu'on y accorde à la formation générale. L'université, quant à elle, offre une formation de haut niveau qui permet à un nombre croissant de personnes de jouer un rôle de premier plan dans le développement de la société. Tout compte fait, l'éducation à la vie professionnelle au Québec se compare favorablement avec celle d'autres sociétés avancées, même si des progrès restent à faire sur tous ces plans, notamment en région.

Mais au-delà de ces acquis, des situations préoccupantes, voire inacceptables, perdurent. Un trop grand nombre de personnes sortent du système d'éducation sans qualification suffisante pour se développer professionnellement ou pour éviter l'exclusion. Dans l'état actuel des choses, trop de jeunes abandonnent leurs études secondaires sans espoir d'obtenir un diplôme.

Des obstacles à la qualification

Un des obstacles rencontrés est celui de l'orientation et de la valorisation de l'éducation professionnelle auprès des jeunes. Tous les jeunes passent en effet par un processus de maturation personnelle qui se traduit souvent par de l'incertitude sur le plan de leur vocation éducative ou professionnelle. Or, peu d'écoles secondaires peuvent soutenir de manière satisfaisante les jeunes dans leur cheminement, compte tenu de leurs ressources limitées. Mal à l'aise au secondaire régulier, beaucoup de jeunes s'inscrivent au secteur de l'éducation des adultes ou décrochent tout simplement. Quant aux centres de formation professionnelle au secondaire, ils sont plutôt organisés pour accueillir des étudiants adultes ou des jeunes aux choix professionnels bien arrêtés. Conséquemment, peu de jeunes de 15 à 19 ans se retrouvent en formation professionnelle au secondaire : ils y composent 30 % des étudiants inscrits, sauf dans quelques régions, où leur pourcentage peut atteindre 40 %.

De plus, on constate que les jeunes étudiants ne veulent pas s'enfermer dans des choix prématurés ni prendre des voies de formation qui mènent à des impasses. Ils préfèrent s'engager dans des formations qui leur donnent accès à toutes les avenues possibles. Pour répondre à ce besoin, des efforts ont été faits depuis le milieu des années 90 en vue de diversifier les voies de formation au secondaire et de faciliter le passage d'un ordre ou secteur d'enseignement à un autre, mais ces tentatives sont encore timides.

Les voies et les formules nouvelles de formation introduites au secondaire régulier comme au secondaire professionnel demeurent très peu déve-

loppées. Quand elles le sont, elles attirent très peu d'étudiants. C'est le cas de la « voie technologique », qui permet à l'étudiant d'intégrer trois matières de base, soit la langue d'enseignement, les sciences et les mathématiques, à un cours de technologie pour réaliser des « objets techniques » concrets. C'est le cas de la « formation en concomitance », qui permet à l'étudiant de suivre un programme menant à un diplôme d'études professionnelles et de compléter en même temps sa formation générale. C'est le cas également de l'« apprentissage en milieu de travail », où l'apprenti est formé avec l'aide d'un compagnon. De même, les essais pour mettre en place des programmes d'études harmonisés entre le secondaire professionnel et le collégial technique sont rares ou de nature exploratoire. De plus, ces essais ont peu de succès, notamment en raison du fait que les jeunes sont peu nombreux au secondaire professionnel et qu'ils sont attirés par le marché du travail.

Toutefois, depuis trois ou quatre ans, on observe une certaine popularité de l'exploration professionnelle, une option qui permet aux jeunes du secondaire régulier de tester leurs goûts et leurs aptitudes dans des activités d'initiation professionnelle. La formation en alternance travail-études est une autre formule pédagogique qui connaît un succès croissant en formation professionnelle au secondaire, car elle répond au désir des étudiants d'avoir une expérience pratique du métier et de faire le lien avec ce qu'ils apprennent à l'école. Cependant, les contraintes financières et l'insuffisance du nombre de places d'accueil en milieu de travail limitent considérablement son développement.

Par ailleurs, le problème de la persévérance aux études en éducation à la vie professionnelle est toujours d'actualité, que ce soit au secondaire professionnel, au collégial technique ou à l'université. On constate certes une légère amélioration depuis plusieurs années, mais elle est lente et laborieuse. Il faut comprendre que la persévérance aux études repose sur des conditions de formation qui tiennent à trois éléments clés : engagement des étudiants, pédagogie et formation à la mesure des besoins des étudiants. Les obstacles à la réussite ne sont pas pour autant généralisés. Ils se concentrent dans certains programmes de formation et touchent plus fréquemment certains groupes d'étudiants.

Si une majorité d'étudiants réussissent, une bonne proportion d'entre eux ont des parcours plus difficiles qui tiennent à de multiples raisons. Une partie de ces raisons sont sans doute liées aux capacités des étudiants, à leur attitude, à leur motivation, à leur rythme de maturation et à leurs antécédents. Mais d'un autre côté, on ne peut passer sous silence certaines rigidités persistantes du système d'éducation qui ne facilitent pas la tâche des étudiants et ont un effet de sélection plutôt que d'inclusion.

Ces constats ne sont pas nouveaux. Toutefois, le système d'éducation à la vie professionnelle tarde à s'adapter à l'évolution des besoins des jeunes. Il manque de souplesse et demeure relativement cloisonné, et ce, malgré les tentatives de diversification des voies de formation et de multiplication des passerelles. Il offre donc peu de possibilités réelles de choix de formation différents et il a du mal à guider et à accompagner un nombre croissant de jeunes dans leur processus de maturation personnelle et professionnelle. De plus, les filières professionnelles ne sont pas suffisamment valorisées, notamment au secondaire.

En outre, deux autres questions majeures se posent de manière persistante. La première est celle de la nature et de la place de la formation générale dans les programmes d'éducation à la vie professionnelle. Sur ce plan, on constate un certain consensus de tous les acteurs de l'éducation : la nécessité que tous les étudiants en formation initiale reçoivent une formation générale à tous les ordres d'enseignement, y compris à l'éducation des adultes. En effet, l'éducation à la vie professionnelle ne peut être restreinte uniquement à l'exercice d'une fonction de travail ou d'un métier. Le Conseil a déjà réaffirmé la nécessité de maintenir la formation générale dans les programmes d'études techniques au collégial. Si l'on veut faire évoluer le débat et intervenir de façon satisfaisante au regard de cette question complexe, le besoin est pressant de mieux préciser les finalités et la place de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle, dans chaque secteur de formation et à chaque étape du parcours de l'étudiant.

La deuxième question majeure est celle du faible développement d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences, alors que les besoins à cet égard sont nombreux, importants et pressants. Depuis une vingtaine d'années, l'idée de la reconnaissance des acquis a emprunté un chemin long et difficile : on a multiplié les essais et les expérimentations, mais on compte peu de véritables réalisations sur le terrain. Dans un avis publié en 2000, le Conseil montre que, malgré certains progrès, la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires demeure un phénomène marginal, tant au secondaire qu'au collégial et à l'université. De même, les dispositifs de reconnaissance des acquis mis en place sont souvent lourds, complexes et disparates, les instruments d'évaluation sont inadéquats et le financement des services de reconnaissance est insuffisant. On note cependant un certain nombre d'initiatives en matière de reconnaissance des acquis et des compétences, notamment depuis l'adoption, en 2002, de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. On sent que les institutions commencent à agir et que la coordination progresse. Malgré cela, un constat s'impose : sur le terrain, le bilan a peu changé depuis 2000.

Pour résoudre les problèmes évoqués ici, il faut poursuivre le développement de l'éducation à la vie professionnelle. Certes, il faut s'appuyer sur ce qui a été patiemment édifié. Mais bonifier le système actuel ne sera pas suffisant. Le Conseil fait le pari que bon nombre de ces problèmes trouveront leur solution si le développement de l'éducation à la vie professionnelle est orienté de manière à répondre aux besoins fondamentaux des étudiants, s'il est considéré dans une perspective d'ensemble qui débute au primaire et s'étend tout au long de la vie. L'éducation à la vie professionnelle doit pouvoir s'intégrer au système éducatif et devenir une filière normale d'éducation. C'est dans cette perspective globale et progressive que le Conseil propose ici quatre orientations.

ORIENTATION 1

FAVORISER UN CHOIX PROFESSIONNEL VALORISANT

Le processus de maturation personnelle et vocationnelle est un fait incontournable qui affecte les choix éducatifs et professionnels des étudiants, mais il n'est pas toujours pris en compte par le système éducatif. Comme ce processus correspond au passage obligé à l'âge adulte, qu'il tend à s'allonger avec l'augmentation de la durée de la scolarité, que les choix sociaux et professionnels deviennent souvent plus ardus et complexes, il prend une importance croissante dans le cheminement éducatif des étudiants, que ceux-ci soient jeunes ou adultes, aussi bien au secondaire qu'au collégial et à l'université. Ce phénomène est d'ailleurs commun à la plupart des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Dans un tel contexte, le système d'éducation doit être organisé de manière à guider et à soutenir tous les jeunes dans leur maturation personnelle et vocationnelle, tout comme il doit aider et soutenir les adultes dans leur cheminement de formation et de carrière. Pour y parvenir, il faut d'abord **prendre acte que l'orientation professionnelle est essentielle à la réussite éducative à tous les ordres d'enseignement.**

En effet, le Conseil estime que l'orientation scolaire et professionnelle n'a de sens pour les étudiants que si leur cheminement éducatif, à tous les ordres d'enseignement, soutient leur projet de développement personnel et facilite leur insertion sociale et professionnelle.

La question de la valorisation de l'éducation à la vie professionnelle se situe au cœur même du système éducatif, plutôt qu'à sa périphérie, et elle doit

être vue comme un problème de fond qui demande des actions plus générales. C'est pourquoi le Conseil propose que l'orientation éducative et professionnelle soit centrée sur le développement de l'identité personnelle et professionnelle de l'étudiant. Le Conseil insiste aussi sur le fait que le processus d'orientation commence bien avant l'entrée dans une voie de formation menant à la vie professionnelle. Des interventions systématiques en matière de découverte des goûts et des aptitudes des étudiants dans les différents domaines du savoir et du travail sont nécessaires, dès le primaire, pour les préparer adéquatement à faire le choix d'une voie de formation. C'est dans un tel contexte que l'éducation à la vie professionnelle prendra de la valeur aux yeux des jeunes et des moins jeunes.

Il est aussi nécessaire de **reconnaître que la valorisation de la formation professionnelle du secondaire est au cœur de la démarche de maturation personnelle et professionnelle.** Il importe d'éliminer la sélection par l'échec comme processus de choix de carrière et d'offrir des possibilités de choix professionnels réels à tous les étudiants, jeunes et adultes.

Situer la valorisation de l'éducation à la vie professionnelle au cœur du processus de maturation vocationnelle est certainement beaucoup plus ardu que les campagnes d'information et de valorisation, car cela demande de revoir les méthodes pédagogiques, de favoriser une organisation différente de l'enseignement, d'assurer les conditions nécessaires pour qu'un métier, une technique ou une profession prenne de la valeur en fonction des aptitudes, des goûts et de l'expérience pratique des étudiants. Cette approche s'inscrit dans une démarche d'orientation éducative et professionnelle qui mise sur toutes les aptitudes des étudiants et qui repose sur l'appui à toutes les options professionnelles, et ce, dès le primaire. Il est donc essentiel d'aborder la question de la valorisation de l'éducation à la vie professionnelle en se plaçant du point de vue de l'étudiant et d'intervenir dans le contexte de son cheminement éducatif.

Enfin, on doit **donner aux étudiants la possibilité et les moyens de choisir.** Le système doit en effet intégrer cette dimension essentielle de l'éducation à la vie professionnelle dans le quotidien même des étudiants. Le Conseil propose de considérer l'orientation professionnelle et la valorisation de la formation professionnelle du secondaire comme les deux facettes d'un même processus qui tire son essence du projet de développement des étudiants et prend racine dans l'organisation et les pratiques éducatives. La maturation vocationnelle ne s'effectue pas de la même façon pour chaque personne, ni au même rythme, ni avec la même aisance. Il faut donc que l'orientation vocationnelle soit intégrée au processus de formation, tant dans son organisation que dans le curriculum, et adaptée aux besoins

de développement des étudiants. Il faut, en clair, que le système d'éducation s'organise de manière à leur donner la possibilité de choisir, de tester leurs capacités, de valider leur choix et de changer d'orientation, sans qu'ils en soient pénalisés.

Dans le milieu éducatif, des institutions ont pris acte de ce besoin fondamental des étudiants et ont mis en place des projets pilotes et des expériences dans les écoles primaires et secondaires, dans les collèges et même dans les universités. Pensons, par exemple, à l'approche orientante au primaire et au secondaire, de même qu'à la diversification des parcours de formation. Au collégial, des mesures s'avèrent aussi prometteuses. On offre, par exemple, aux nouveaux étudiants la possibilité de participer à un stage de sensibilisation dans le secteur de formation envisagé. À l'université, on propose également des mesures d'accueil, d'intégration, de mise à niveau et d'accompagnement pour les nouveaux étudiants.

Toutes ces expériences illustrent comment le système éducatif peut prendre acte du processus de maturation vocationnelle des étudiants, l'intégrer à son fonctionnement et enrichir ses pratiques et ses activités éducatives. Cela ne signifie pas pour autant que les mesures prises jusqu'à présent soient suffisantes ni qu'elles aient eu les effets escomptés. Toutefois, l'approche conciliant maturation vocationnelle et valorisation de toutes les avenues professionnelles possibles demeure une voie encourageante. Elle permet de miser sur les aptitudes des étudiants, de les guider et de les soutenir tout au long de leur développement personnel et professionnel. Le Conseil y voit là une façon bien concrète de favoriser la réussite et la qualification des étudiants, de contrer le décrochage scolaire des jeunes et de poser les bases de la diversification des filières de formation dans une perspective d'éducation tout au long de la vie.

ORIENTATION 2

ASSURER UNE FORMATION POLYVALENTE ET DURABLE

Si l'objectif premier de l'éducation à la vie professionnelle est de faire acquérir aux étudiants des compétences facilitant leur intégration au marché du travail, il est tout aussi important que ces compétences ne tombent pas en désuétude dès que surviennent des changements technologiques ou des modifications dans les fonctions de travail ou dans la nature des emplois. En d'autres mots, les étudiants doivent développer des compétences qui leur permettront d'être porteurs de changement dans leur milieu de travail et de progresser dans leur vie professionnelle. Sans minimiser la nécessité de la formation de la main-d'œuvre, le Conseil est d'avis que la contribution des diplômés sera d'autant plus efficace que leur formation sera polyvalente et durable, tout en répondant à leurs besoins et à leurs aspirations. Cette conception d'une formation polyvalente et durable rejoint celle de la Commission des partenaires du marché du travail. Elle rappelle, en quelque sorte, la conception de « l'enseignement professionnel humaniste » préconisée dans le rapport Tremblay et traduit plus fidèlement la mission de l'institution éducative, soit celle du développement de la personne.

Une telle conception repose sur la nécessité d'une formation dite « générale », position que le Conseil ne cesse de préconiser dans plusieurs de ses avis. C'est pourquoi il reprend ici la question de la nature et de la place de la formation générale, de même que celle de la maîtrise de la langue d'enseignement et de l'intégration de la formation pratique, afin de proposer des balises pour toute éducation à la vie professionnelle.

LA FORMATION GÉNÉRALE TOUT AU LONG DE LA VIE : UN BESOIN

De manière générale, on trouve que la formation générale des diplômés dans le domaine professionnel ou technique est jugée insuffisante, notamment par les acteurs du milieu du travail. On sait que la satisfaction des employeurs est relativement grande à l'égard de la formation professionnelle ou de la formation technique spécialisée. Cependant, bon nombre d'acteurs du milieu de l'éducation et du monde du travail soulignent des carences sur le plan des savoirs et des compétences de base des diplômés, de même que des compétences personnelles, relationnelles ou communicationnelles, en particulier en ce qui touche la maîtrise du français et de l'anglais.

Des travaux visant à clarifier la place et la nature de la formation générale se poursuivent à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Au primaire et

au secondaire régulier, la réforme en cours a permis d'obtenir une large adhésion sur la nature et les composantes de la formation générale. Les jeunes recevront une formation de base commune jusqu'au premier cycle du secondaire, puis ils pourront diversifier leurs parcours éducatifs selon leurs aptitudes et leurs aspirations, tout en continuant à développer des compétences générales qui leur seront nécessaires au cours de leur cheminement éducatif ou professionnel futur. Il faudrait toutefois que la réflexion sur la formation générale inclut aussi le secondaire professionnel.

Pour ce qui est de la formation technique au collégial, le Conseil a donné son point de vue dans un récent avis où il rappelle la nécessité de confirmer la place que la formation générale y occupe présentement, tout en recommandant une plus grande diversité dans les disciplines contributives et une meilleure intégration entre la formation générale et la formation spécialisée.

Toutefois, le Conseil juge que cette réflexion demeure encore trop sectorielle et compartimentée. Le secondaire professionnel tient la formation générale pour acquise et donc hors de sa responsabilité, le collégial l'a développée dans la foulée de la tradition des humanités classiques, alors que les universités l'ont souvent restreinte aux domaines disciplinaires ou aux domaines connexes. La formation générale est aussi une source de frustration pour les étudiants, notamment quand elle leur apparaît mal intégrée à leur formation spécialisée ou lorsqu'elle prolonge indûment la durée de leur formation.

Le Conseil est d'avis qu'il faut aborder la question de la nature et de la place de la formation générale dans l'éducation à la vie professionnelle, dans une perspective de continuité de la formation, en prenant en compte les besoins des étudiants aux diverses étapes de leur cheminement éducatif et professionnel. **Il faut donc réaffirmer et clarifier les buts de la formation générale dans une perspective systémique de formation tout au long de la vie.**

Pour la personne inscrite dans un processus d'éducation tout au long de la vie, il importe de pouvoir situer cette formation générale aux diverses étapes de son parcours, de pouvoir développer à chaque étape des compétences qui faciliteront son cheminement ultérieur et de pouvoir faire reconnaître ses compétences, quel que soit le lieu où elles ont été acquises, au sein ou en dehors du système d'éducation. Il faut donc que la réflexion sur la formation générale se fasse dans une perspective systémique, c'est-à-dire qui la situe dans un continuum d'éducation à la vie professionnelle tout au long de la vie. Afin que cette réflexion soit constructive et ne s'enferme pas dans des considérations sectorielles, disciplinaires ou de matières à enseigner, il serait plus productif d'examiner la formation générale sous l'angle des compé-

tences nécessaires à développer à chaque étape du processus d'éducation à la vie professionnelle. Le défi sera de trouver un équilibre entre les besoins du marché du travail et les besoins des étudiants pour ce qui touche à leur développement personnel, social et professionnel.

Assurer la maîtrise de la langue d'enseignement

Le Conseil insiste également sur le défi majeur que représente la maîtrise du français ou de l'anglais comme langue d'enseignement. On a pu observer que les problèmes à cet égard sont particulièrement alarmants. La langue est un élément essentiel à la construction de l'identité des personnes. Elle est l'instrument indispensable dont dispose le citoyen pour s'approprier la culture et bien vivre avec les autres dans un espace civique commun. Elle représente aussi un outil de développement des compétences générales ou génériques qui sont nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie.

Cet impératif de la maîtrise de la langue d'enseignement s'accompagne de celui de la maîtrise de la langue seconde. Chez les francophones, cela signifie la maîtrise de l'anglais, étant donné que les milieux de travail québécois sont de plus en plus appelés à des contacts fréquents avec des entreprises et des citoyens de différents pays. L'internationalisation des relations économiques et culturelles souligne également l'importance de l'apprentissage d'une troisième langue.

La formation pratique comme mode d'apprentissage

Le Conseil ne saurait trop insister sur un volet négligé de la formation initiale, celui de la « formation pratique », c'est-à-dire le développement d'habiletés ou de compétences et la compréhension de concepts en situation concrète, notamment par la manipulation ou par la confection d'objets concrets (physiques, chimiques, etc.) ou virtuels. La formation pratique doit participer, à la fois, de la formation générale et de la formation de type professionnel. Elle doit faire normalement partie de la formation initiale.

Valoriser la formation pratique signifie aussi mieux articuler et intégrer la formation scolaire dans la formation reçue, par exemple durant un stage ou lors d'un apprentissage en entreprise. Tous reconnaissent l'importance des stages et un nombre croissant de programmes d'études, du secondaire professionnel à l'université, prévoient ce type d'activité. L'intégration de ces deux types d'apprentissage dans les programmes d'études devrait être encouragée, tout comme les collaborations étroites avec le milieu du travail, entre les enseignants et les praticiens sur le terrain. Il conviendrait

d'explorer plus à fond cette voie, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, tant pour la formation initiale que pour la formation continue.

Des balises pour éduquer à la vie professionnelle

Le Conseil estime enfin que toute formation qui vise l'insertion et la progression professionnelles, peu importe l'ordre ou le secteur d'enseignement, devrait tenir compte de certaines balises dans l'élaboration des programmes d'études ou dans l'évaluation des besoins de formation des étudiants. Pour le Conseil, une formation est qualifiante si elle :

- tient compte de toutes les dimensions du développement des personnes, que ce soit en formation initiale ou en formation continue;

- repose sur une formation de base ou sur une formation générale solide et polyvalente qui incorpore compétences de base, maîtrise de la langue d'enseignement et maîtrise de la langue seconde;

- assure le développement des compétences et des attitudes personnelles, relationnelles et communicationnelles nécessaires à l'intégration à la vie professionnelle, de même que des compétences sociales, culturelles et civiques permettant la participation à la vie en société, y compris en milieu de travail;

- conduit à une formation spécialisée propre à un métier, à une fonction technique ou à une profession qui soit suffisamment large pour permettre à une personne d'être polyvalente et active dans son milieu de travail et de se développer sur le plan professionnel;

- donne à la formation pratique la place qui lui revient et vise l'intégration entre la formation scolaire et la formation pratique en milieu de travail, de même que l'articulation entre la formation de base et la formation spécialisée.

Avec de telles balises, les étudiants pourront compter sur une formation riche et équilibrée qui leur permettra de poursuivre leur cheminement éducatif et professionnel tout au long de leur vie.

ORIENTATION 3

RECONNAÎTRE ET CERTIFIER LES COMPÉTENCES ACQUISES

Faire de l'éducation à la vie professionnelle une voie normale de formation et un instrument d'apprentissage tout au long de la vie demande un système éducatif décloisonné, souple et ouvert, capable de prendre en compte la maturation vocationnelle des étudiants. Ce système assurerait la continuité du cheminement des étudiants, tout en autorisant des interruptions de parcours, des détours ou des allers et retours entre le milieu éducatif et le milieu du travail. Du point de vue de l'étudiant, la reconnaissance des acquis et des compétences est la possibilité d'obtenir un passeport qui lui ouvre de nouveaux horizons sur le plan éducatif et sur le plan professionnel. Une telle perspective requiert une nouvelle économie du système d'éducation à la vie professionnelle. Pour le Conseil, **la pierre angulaire de cette nouvelle économie est la reconnaissance des acquis et des compétences par une certification officielle.**

Il s'agit là d'un travail considérable qui mise sur une reconnaissance mutuelle entre les institutions éducatives, de même qu'entre le monde du travail et le monde de l'éducation. Le chantier de la reconnaissance des acquis et des compétences est amorcé au secteur de l'éducation des adultes et devrait s'étendre peu à peu à l'enseignement primaire et secondaire par la mise en œuvre de la Politique d'évaluation des apprentissages. Le Conseil croit qu'il faut étendre ce chantier à l'ensemble du système éducatif.

CERTIFIER LES COMPÉTENCES DES ÉTUDIANTS : LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Relever le défi de la reconnaissance des acquis et des compétences, c'est d'abord relever le défi de l'évaluation des compétences pour tout le système d'éducation, du primaire à l'université. Il est à noter que l'évaluation des compétences peut aussi se faire en dehors du système éducatif. Voilà qui nécessite un travail en profondeur, car cela implique la mise en place de dispositifs simples et accessibles d'évaluation des compétences. Or, les critiques sont sévères au sujet de la lourdeur des mécanismes d'évaluation mis en place, et ce, tant au Québec qu'à l'étranger.

Cependant, un pas important vient d'être franchi en ce sens avec la récente Politique d'évaluation des apprentissages au primaire et au secondaire. Cette politique, qui vise à « qualifier, selon des voies diversifiées, tous les étudiants », propose un élargissement de la reconnaissance des acquis au primaire et au secondaire, y compris au secondaire professionnel. Elle annonce que les étudiants disposeront d'outils pour cheminer plus facilement dans le système d'éducation et pour intégrer le marché du travail.

Cette politique introduit, entre autres choses, le relevé de compétences en tant que moyen de reconnaissance officielle en vue de la qualification. Il s'agit d'une mesure qui pourrait avoir une influence déterminante sur le développement de la reconnaissance des acquis et des compétences parce qu'elle pose clairement le problème de l'évaluation des compétences. Cette question pourrait assez rapidement se retrouver au centre des réformes actuelles et y prendre la place qui lui revient. Toutefois, si la Politique d'évaluation des apprentissages marque un pas important, elle sera jugée à l'efficacité de sa mise en œuvre, à ses résultats et à l'engagement des partenaires concernés.

À cet égard, le secteur de l'éducation à la vie professionnelle pourrait jouer un rôle très important, notamment pour identifier les éléments constitutifs et les standards d'une compétence. Ce rôle ne peut toutefois se réaliser sans une collaboration avec le secteur de l'emploi et la conclusion d'ententes concernant le profil de compétences qu'une personne doit posséder pour exercer un métier, une fonction technique ou une profession. Conséquemment, on peut penser que les outils d'évaluation pourraient être rendus disponibles pour tous ceux et celles qui ont pour mandat de répondre aux demandes de reconnaissance des acquis et des compétences.

Il est toutefois impérieux de mettre au point des outils d'évaluation des compétences qui soient indépendants des lieux où se font les apprentissages, tout comme des moyens d'apprentissage ou des cours qui ont été utilisés pour développer les compétences. Il faut éviter à tout prix que cet exercice se limite à la recherche tatillonne de correspondances fines entre compétences et contenus de cours spécifiques, comme c'est trop souvent le cas. Il existe des méthodes plus globales, économiques et efficaces pour faire la démonstration des compétences et des connaissances acquises par une personne. À cet égard, on pourrait prendre exemple sur ce qui se fait dans le monde du travail ou même sur les mécanismes d'évaluation mis en place en France pour assurer la validation des acquis professionnels et des acquis de l'expérience.

Par ailleurs, le Conseil estime qu'il est souhaitable que les enseignants des divers ordres et secteurs d'enseignement partagent leur réflexion sur l'évaluation des compétences et mettent en commun les outils et les instruments qu'ils ont élaborés en cette matière. Il faut aussi y associer les organismes et ministères concernés.

Le Conseil reconnaît enfin que l'évaluation des compétences est l'un des défis majeurs de l'éducation contemporaine. Il importe de le relever si l'on veut que les étudiants soient outillés pour faire valoir leurs compétences et leurs qualifications. Il s'agit d'une condition du succès de la réforme actuelle en éducation et d'un objet central pour lequel la contribution du secteur de l'éducation à la vie professionnelle est essentielle.

CHOISIR UN PARCOURS DE FORMATION : LE DÉFI DE L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES MANQUANTES

La réforme du curriculum au secondaire régulier, telle qu'elle a été annoncée, paraît poser les premiers jalons d'un décloisonnement des cheminements de formation. On propose ainsi de diversifier les parcours de formation des jeunes à partir de la troisième secondaire. Sans préjuger de la nature exacte que prendra cette diversification, nous pouvons dire qu'elle permettrait, en principe, des allers et retours pour les étudiants qui voudraient tester leurs choix avant de choisir une orientation éducative ou professionnelle plus définitive. Mais pour cela, il faudrait aussi satisfaire certaines conditions.

Le Conseil suggère de considérer les parcours de formation du point de vue de l'étudiant. Pour celui-ci, la question est la suivante : « Quel parcours dois-je suivre pour acquérir une compétence ou pour obtenir une qualification, compte tenu de ce que je sais déjà? »

L'expression « formation manquante », en effet, porte la reconnaissance des acquis uniquement dans un contexte de parcours scolaire. Ce faisant, on renforce l'idée que les acquis doivent correspondre au contenu de la formation offerte par l'institution éducative et que celle-ci est la seule à pouvoir combler les lacunes. Par contre, si l'on centre son attention sur la notion de « compétence manquante », on dissocie les compétences des moyens de les développer et l'on donne à l'étudiant la possibilité de choisir avec plus de liberté le parcours de formation qui lui convient le mieux. Le système doit donc permettre à l'étudiant de choisir un parcours pour acquérir une « compétence manquante ». **Il doit lui permettre d'organiser un parcours adapté à ses besoins.** À cet égard, une des fonctions de l'évaluation des compétences serait justement de préciser l'écart entre les acquis et les compétences à maîtriser pour obtenir une qualification.

Considérer les parcours de formation du point de vue de l'étudiant suppose que **l'éducation à la vie professionnelle soit conçue dans une perspective de continuité dans l'acquisition des compétences et non plus en fonction de l'établissement de passerelles entre des institutions étanches.** Pour que l'étudiant développe ses compétences manquantes, il doit pouvoir compter sur un système éducatif capable d'offrir la formation qui lui convient à chaque étape de son parcours. Il faut que le système éducatif assure la continuité d'une étape de formation à la suivante. C'est le message que le Conseil retient et veut transmettre, même s'il sait qu'il rompt avec le discours institutionnel habituel. Assurer la continuité du cheminement implique aussi

de la souplesse sur le plan des moyens mis en œuvre pour que les institutions éducatives puissent mettre en commun certaines ressources et les organiser en fonction des besoins des jeunes et des adultes.

Dans son état actuel, le système éducatif n'est pas toujours capable d'offrir un parcours axé sur le développement de compétences, à plus forte raison à une personne ou à un petit groupe de personnes. C'est plus souvent le cas en région, où les programmes de formation professionnelle ou de formation technique sont plus difficiles à mettre en œuvre, faute de ressources ou d'étudiants. Il faut donc innover pour relever ce défi.

Pour le Conseil, il est clair que le mécanisme de reconnaissance des acquis et des compétences à mettre en place devra faire l'objet d'une responsabilité partagée entre l'État, les organismes régionaux et les services institutionnels des établissements concernés. Il est clair aussi que le leadership en cette matière devra être assumé par l'État. Cette nouvelle conception du développement de l'éducation à la vie professionnelle devrait amener des solutions à des problèmes persistants et permettre à la société québécoise de s'approcher plus rapidement de son objectif de qualifier tous les Québécois et toutes les Québécoises.

S'ASSURER QUE LES DÉVELOPPEMENTS NÉCESSAIRES AURONT LIEU

Outiller les étudiants pour qu'ils puissent obtenir une qualification attestant leurs compétences est un objectif qui s'inscrit directement dans les visées de la réforme de l'éducation à tous les ordres et secteurs d'enseignement. Pour le Conseil, la reconnaissance des acquis et l'accès des étudiants à des parcours diversifiés dépendent d'une volonté manifeste et d'un leadership gouvernemental sur tous les plans. Pour que les développements nécessaires aient lieu, le Conseil propose au gouvernement :

- de prendre acte du coût de la non-reconnaissance des acquis et des compétences pour les personnes concernées et la société;

- d'investir dans une nouvelle économie du système d'éducation à la vie professionnelle en permettant aux étudiants, jeunes et adultes, de tous les ordres et secteurs d'enseignement d'avoir accès à un système de reconnaissance, ainsi qu'à la formation nécessaire pour acquérir les compétences manquantes;

- d'inscrire ce système de reconnaissance dans une perspective de service à la population.

Le gouvernement doit procéder à l'étude des coûts de l'absence d'un système de reconnaissance des acquis pour les individus, les entreprises et la société.

afin d'exposer clairement à la population québécoise les enjeux socio-économiques de cette question, de montrer la nécessité de mettre en place un tel système et d'en faire une priorité d'action.

Il est aussi essentiel de donner aux personnes la possibilité d'exercer le droit à la reconnaissance de leurs acquis, car ces personnes doivent, en effet, pouvoir obtenir une certification officielle et crédible de leurs compétences afin de progresser dans leurs études ou dans leur vie professionnelle.

Il est tout aussi important que la formation des enseignants tienne compte du besoin d'offrir un service de reconnaissance des acquis, car il faut créer les conditions pour que le droit à cette reconnaissance puisse s'exercer de manière efficace, rapide et crédible. Il est donc urgent de former les enseignants pour qu'ils développent des habilités en matière d'évaluation des acquis, tout comme il faut soutenir des recherches pour appuyer l'élaboration d'instruments d'évaluation et en diffuser les résultats.

Il est également nécessaire de concevoir le système de reconnaissance des acquis et des compétences dans une perspective de service à la population. Il faut pour cela que les paramètres de cette reconnaissance fassent partie intégrante des programmes d'études conçus selon l'approche par compétences. Il est d'ailleurs essentiel que le système élaboré pour le réseau de l'éducation soit articulé aux systèmes développés par Emploi-Québec et socialement reconnu.

Ces demandes s'adressent au gouvernement parce que la responsabilité de développer un tel système de reconnaissance lui incombe au premier chef. Un si vaste chantier concerne la mission éducative de l'État et interpelle tous les ministères et organismes qui y participent et plus particulièrement le ministère de l'Éducation. Il interpelle également les milieux de l'éducation et leurs partenaires du monde du travail. Relever pareil défi suppose enfin une volonté ferme d'agir et un financement approprié.

ORIENTATION 4

ACCORDER LES RESSOURCES NÉCESSAIRES

Pour développer une nouvelle économie de l'éducation à la vie professionnelle qui tienne compte des besoins des étudiants et assure la continuité de leurs cheminements éducatifs, il faut prendre appui sur le financement et l'organisation des ressources de formation. Le Conseil juge ces aspects déterminants.

UN FINANCEMENT D'APPUI AU DÉVELOPPEMENT

Pour s'orienter, faire des choix professionnels valorisants, acquérir une formation polyvalente et durable et voir leurs compétences reconnues, les étudiants ont besoin d'accéder facilement à des services organisés de façon efficace et efficiente. Comment peut-on mobiliser et organiser les ressources pour offrir de tels services, tant en milieu urbain qu'en région? Si l'on se place du point de vue de l'étudiant, **la réponse à cette question oblige à concevoir le financement et l'organisation des ressources sous l'angle de la continuité de la formation tout au long de la vie** et non sous l'angle de passerelles plus ou moins viables, en particulier en région.

Bonifier l'aide financière aux étudiants

Il faut tout d'abord s'assurer que les étudiants disposent des ressources financières nécessaires pour mener à terme un projet de formation et obtenir une qualification. Au Québec, les étudiants ont droit à la gratuité scolaire jusqu'à la fin de leurs études collégiales. C'est un acquis qu'il importe de parfaire. Il faut aussi bonifier le système de prêts et de bourses pour augmenter l'accessibilité et la persévérance aux études des moins nantis, concentrés notamment au secondaire professionnel et au collégial technique.

Le Conseil accueille avec beaucoup d'intérêt les propositions d'amélioration contenues dans l'avis du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études intitulé *Vers une accessibilité financière à la réussite du projet d'études*. Le Comité y recommande notamment de bonifier l'aide offerte aux personnes qui retournent aux études et aux étudiants qui changent de programme d'études. Il y propose aussi une amélioration des programmes travail-études, ainsi que la mise en place, à partir du secondaire, d'un « crédit financier croissant » qui permettrait aux étudiants de financer une partie de leurs études postsecondaires. Voilà des exemples qui pourraient être mis à profit aussi bien dans la formation initiale que dans la formation continue.

Financer les parcours de formation individuels ou de petits groupes

Le financement accordé par le ministère de l'Éducation aux établissements d'enseignement est essentiellement conçu pour l'enseignement à des groupes d'étudiants qui suivent un parcours standard et qui persévèrent jusqu'à l'obtention du diplôme. Ce n'est pas un mode de financement adapté pour des étudiants qui font des allers et retours entre l'école et le marché du travail ni pour des petits groupes. Le Conseil croit qu'il est d'ailleurs temps d'aller au-delà des aménagements à la marge pour concevoir un mode de financement qui soutient des parcours individuels ou de petits groupes. Les parcours atypiques sont trop nombreux et les besoins, trop grands. Le Conseil estime qu'il faut en prendre acte et trouver les moyens de soutenir financièrement ces types de parcours. Il croit qu'un mode de financement fondé sur des parcours individualisés ou de petits groupes permettrait d'aborder différemment la question de l'offre de formation en région.

Pour ce qui est de la reconnaissance des acquis et des compétences, le Conseil demande au gouvernement de soutenir financièrement le développement de l'évaluation des compétences, car ce volet est central dans le contexte de la réforme actuelle en éducation. Il faut passer à l'action pour élaborer un mode de financement qui favorise l'accessibilité à la reconnaissance des acquis et des compétences pour tous et qui assure une offre de formation pour les compétences manquantes.

Développer résolument la formation pratique en milieu de travail

Un autre important volet du financement concerne les programmes d'alternance travail-études et les stages en milieu de travail. Si l'on vise une éducation à la vie professionnelle qui donne à la formation pratique la place qui lui revient, si l'on vise à faire des stages une composante essentielle de la formation, il faut penser à des modalités originales et probantes de financement et de participation qui encouragent de telles pratiques éducatives. Pour le Conseil, il s'agit d'une responsabilité partagée entre l'institution éducative et les entreprises. Actuellement, les stages reposent, dans la plupart des cas, sur la bonne volonté des acteurs de l'éducation et sur celle des entreprises. Cette situation ne permet pas d'assurer les conditions nécessaires pour garantir des stages de qualité où s'harmonisent la formation théorique et la formation pratique. Il faudra donc adapter le financement pour augmenter le volume et la qualité des stages en milieu de travail. Il faudra aussi envisager des partenariats et des manières nouvelles de collaborer avec le milieu du travail. Sur cette question, on peut s'inspirer de ce qui se fait dans le secteur de la santé, de l'enseignement primaire et secondaire ou de la construction.

UN FINANCEMENT D'APPUI À LA COLLABORATION ET À L'INNOVATION

Les règles de financement et les choix budgétaires ont des effets déterminants sur les comportements et sur les orientations des institutions éducatives. Ils assurent la prestation des services et une saine gestion des finances publiques. Toutefois, ils ne devraient pas entraver l'évolution des institutions éducatives ni leur volonté de collaborer ou d'innover. Qu'il s'agisse de l'école orientante, de l'articulation entre les secteurs d'éducation à la vie professionnelle ou de la reconnaissance des acquis et des compétences, les collaborations et l'innovation sont essentielles. Trop souvent, la concertation et l'innovation sont limitées par le cloisonnement budgétaire des ministères et des organismes concernés. Aussi le Conseil croit-il que le mode de financement devrait tenir compte des besoins des étudiants :

- en levant les obstacles financiers et budgétaires pour mener à bien tout projet de concertation ou de collaboration;

- en adoptant des règles et en faisant des choix budgétaires qui favorisent l'innovation et l'expérimentation.

Lever les obstacles financiers et budgétaires de manière à favoriser la concertation, **c'est modifier les règles et les choix budgétaires pour tenir compte des besoins éducatifs des étudiants.** C'est également modifier les règles qui rendent étanches les secteurs ou les ordres d'enseignement, par exemple celles qui régissent, au secondaire, le secteur régulier, le secteur professionnel et le secteur de l'éducation des adultes ou encore celles qui régissent, au collégial, l'enseignement technique et l'éducation des adultes. Or, pour assurer la continuité entre les secteurs éducatifs et faciliter le cheminement des étudiants, il faut que les divers secteurs et ordres d'enseignement puissent partager des ressources, échanger du personnel et coordonner l'organisation de leurs services de formation respectifs. Cette coordination est d'ailleurs essentielle si l'on veut assurer la réussite de la diversification des parcours de formation prévue par la réforme au secondaire régulier.

À cet égard, **il est tout aussi essentiel de financer l'innovation et l'expérimentation.** Le Conseil a noté que les établissements d'enseignement soulignent souvent le fait que les normes et les règles financières rendent difficiles l'innovation et l'expérimentation. Le milieu de l'éducation devrait jouir de la latitude souhaitée pour expérimenter de nouvelles façons de faire, pour innover. L'approche orientante constitue un exemple des innovations dans les pratiques éducatives et dans la culture organisationnelle par lesquelles doit passer l'institution éducative. Cette plus grande autonomie suppose que le financement soit conçu de pair avec la décen-

tralisation des responsabilités et la reddition de comptes. Ce sont là des balises dont il faudra tenir compte dans la révision nécessaire et attendue des modes de financement.

Cette réflexion sur le financement des secteurs d'enseignement vaut aussi pour leurs partenaires, comme Emploi-Québec, les ordres professionnels et les comités sectoriels de main-d'œuvre. C'est pourquoi le Conseil insiste sur la nécessité d'asseoir la concertation sur des règles financières et des choix budgétaires qui favorisent, de façon explicite, l'expérimentation et l'innovation, plutôt qu'ils ne les tolèrent. Il s'agit là d'une condition essentielle pour que la concertation et la collaboration soient effectives et pour mettre en place des mécanismes crédibles de reconnaissance des acquis. Cette condition est également nécessaire pour assurer la souplesse et la continuité du cheminement éducatif des étudiants et pour faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité.

CONCLUSION

L'avenir de notre société repose de plus en plus sur des personnes inventives, suffisamment polyvalentes pour s'adapter et contribuer aux changements dans leur milieu de travail, capables d'apprendre tout au long de leur vie et ouvertes à la diversité de la vie en société. L'éducation à la vie professionnelle constitue, à cet égard, un instrument essentiel de développement, d'insertion sociale et de progression professionnelle.

Dans le rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2003-2004, le Conseil affirme la nécessité de poursuivre le développement de l'éducation à la vie professionnelle, en misant sur les progrès indéniables accomplis depuis bon nombre d'années et en prenant mieux en compte les besoins des étudiants.

Le système éducatif doit être souple et décloisonné pour valoriser et encourager toutes les avenues de formation, donner aux jeunes des possibilités réelles de choix professionnels à toutes les étapes de leur formation et de leur développement, que leurs apprentissages se réalisent de façon continue ou discontinue, à l'intérieur ou à l'extérieur du système éducatif. Le Conseil demande que l'éducation à la vie professionnelle soit articulée de manière à assurer la continuité de la formation des étudiants, plutôt que comme une série de systèmes étanches reliés par des passerelles. Afin de développer un tel système, le Conseil propose les quatre orientations suivantes :

- donner la possibilité réelle aux jeunes et aux adultes de faire un choix professionnel qui soit valorisant pour eux;

- leur assurer une formation qui soit polyvalente et durable;

- reconnaître et certifier leurs acquis et leurs compétences sans égard au lieu et aux modalités de formation;

- assurer des ressources adaptées aux besoins réels des étudiants.

Le développement d'un tel système exige une volonté gouvernementale ferme, l'engagement des institutions éducatives et le resserrement des partenariats. Cela implique aussi que les personnes qui vivent en région obtiennent une réponse adéquate à leurs besoins. Le Conseil demande donc aux responsables de l'éducation de rendre prioritaires trois chantiers incontournables et d'assurer les conditions et les ressources nécessaires à leur mise en œuvre. Pour le Conseil, ces chantiers prioritaires visent :

- à prendre en compte, dès le primaire, le processus normal de maturation personnelle et professionnelle des étudiants, surtout des jeunes, afin de les aider à faire un choix professionnel valorisant pour eux;

- à préciser, dans une perspective systémique de formation tout au long de la vie, la nature et la place de la formation générale à chaque étape du cheminement éducatif, afin d'assurer une formation polyvalente et durable pour chacun des étudiants;

- à donner aux personnes la possibilité d'exercer leur droit à la reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences, peu importe le lieu et les modalités de la formation, afin de limiter les coûts importants que représente, pour les individus, les entreprises et la société en général, l'obligation de réapprendre ce qu'ils savent déjà.

Ces chantiers ainsi que celui des moyens de financement posent des défis majeurs. Pour le Conseil, il est urgent d'agir si l'on veut que l'objectif de qualifier 100 % des Québécois et des Québécoises soit rapidement atteint. Les orientations et les chantiers qu'il propose dans ce rapport visent à développer un système d'éducation à la vie professionnelle qui sache mieux répondre aux aptitudes et aux champs d'intérêt diversifiés des personnes, quels que soient leur âge, leur situation, leur lieu de résidence ou leurs antécédents scolaires ou personnels. C'est une question de volonté, d'engagement et de ressources adéquates. Le Conseil invite à la mobilisation le gouvernement, les acteurs de la communauté éducative, leurs collaborateurs et leurs partenaires. Le développement de notre société et le bien-être des personnes qui la composent en dépendent.

TABLE DES MATIÈRES

RENOUVELER LE CORPS PROFESSORAL À L'UNIVERSITÉ : DES DÉFIS IMPORTANTS À MIEUX CERNER

Introduction

Chapitre 1
Les points tournants du développement de l'éducation à la vie professionnelle

1.1. La réforme de l'éducation à partir de 1964

1.1.1. Les intentions initiales visant l'enseignement professionnel

1.1.2. Des réalisations découlant de la réforme

1.2. Les ajustements des années 80

1.2.1. La réforme de la formation professionnelle au secondaire

1.2.2. Le renouveau au collégial

1.2.3. L'ajustement de la formation universitaire aux besoins socioéconomiques

1.2.4. L'éducation à la vie professionnelle chez les adultes

1.3. La réforme éducative de 1997 et ses suites

1.3.1. L'accès à la réussite éducative

1.3.2. Les orientations en matière de formation professionnelle et de formation technique

1.3.3. La diversification des parcours au secondaire régulier

1.3.4. La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue

1.4. Ce que le Conseil retient

Chapitre 2
Les acquis en matière d'éducation à la vie professionnelle

2.1. L'accessibilité : un défi permanent

2.1.1. L'accès au secondaire professionnel

2.1.2. L'accès au collégial technique

2.1.3. L'accès à l'université

2.1.4. L'accès en région : une zone d'inquiétude

2.1.5. Ce que le Conseil a entendu

2.2. Préparer les étudiants à l'évolution du monde du travail

2.2.1. Une formation professionnelle au secondaire mieux ajustée au monde du travail

2.2.2. Une formation technique mieux adaptée mais exigeante

2.2.3. Une formation universitaire plus ouverte aux besoins socioéconomiques

2.2.4. Accroître le nombre de stages en milieu de travail

2.2.5. Ce que le Conseil a entendu

2.3. Ce que le Conseil retient

Chapitre 3
Le chemin vers la qualification : embûches et difficultés

3.1. L'orientation : un choix difficile

3.1.1. Des observations révélatrices

3.1.2. Les témoignages des étudiants et des acteurs du milieu

3.1.3. Une orientation et des choix incertains

3.1.4. L'orientation professionnelle : à la recherche de solutions

3.1.5. Les besoins des étudiants tels qu'ils émergent des propos recueillis

3.2. Diversifier les options : des essais plus ou moins réussis

3.2.1. Au secondaire régulier : des expériences de diversification

3.2.2. Au secondaire professionnel : des essais

3.3. Persévérer jusqu'au diplôme : trop d'abandons

3.3.1. La persévérance au secondaire professionnel

3.3.2. La persévérance au collégial technique

3.3.3. La persévérance à l'université

3.4. Progresser tout au long de la vie : des obstacles majeurs

3.4.1. La formation qualifiante durable : la question de la formation générale

3.4.2. Ce que le Conseil a entendu

3.4.3. La reconnaissance des acquis ou des compétences : un besoin urgent

3.5. Ce que le Conseil retient

Chapitre 4
Une éducation à la vie professionnelle tout au long de la vie : l'urgence d'agir

4.1. Favoriser un choix professionnel valorisant

4.1.1. Prendre acte que l'orientation professionnelle est essentielle à la réussite éducative à tous les ordres d'enseignement

4.1.2. Reconnaître que la valorisation de la formation professionnelle du secondaire est au cœur de la démarche de maturation personnelle et professionnelle

4.1.3. Donner aux étudiants la possibilité et les moyens de choisir

4.1.4. Des expériences à suivre ou à généraliser

4.2. Assurer une formation polyvalente et durable

4.2.1. Pour une formation durable à la vie professionnelle

4.2.2. La formation générale tout au long de la vie : un besoin

4.2.3. Des balises pour éduquer à la vie professionnelle

4.3. Reconnaître et certifier les compétences acquises

4.3.1. Certifier les compétences des étudiants : le défi de l'évaluation des compétences

4.3.2. Choisir un parcours de formation : le défi de l'acquisition des compétences manquantes

4.3.3. S'assurer que les développements nécessaires auront lieu

4.4. Accorder les ressources nécessaires

4.4.1. Un financement d'appui au développement

4.4.2. Un financement d'appui à la collaboration et à l'innovation

4.5. Ce que le Conseil retient

Conclusion

Bibliographie

Vous pouvez consulter ce rapport

en version électronique, en accédant au site du Conseil :
(**www.cse.gouv.qc.ca**)

ou

en version papier, en en faisant la demande au Conseil :

- par téléphone : (418) 643-3851 (boîte vocale)
- par télécopieur : (418) 644-2530
- par courrier électronique : **panorama@cse.gouv.qc.ca**
- par la poste : 1175, avenue Lavigerie, bureau 180,
  Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

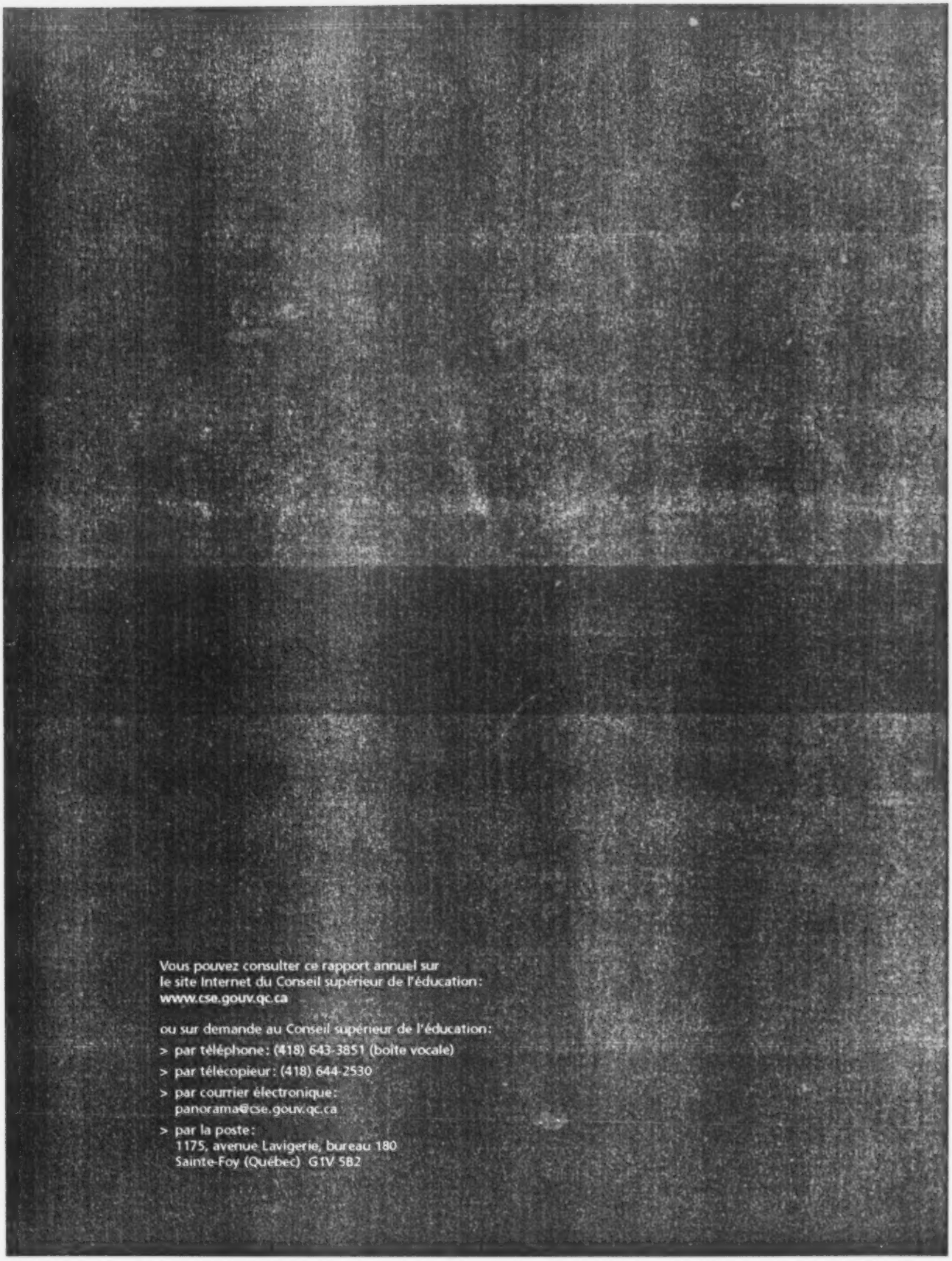
Rapport annuel

SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

2003-2004

L'ÉDUCATION À LA VIE PROFESSIONNELLE : valoriser toutes les avenues

Québec



Vous pouvez consulter ce rapport annuel sur
le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation:
www.cse.gouv.qc.ca

ou sur demande au Conseil supérieur de l'éducation:

> par téléphone: (418) 643-3851 (boîte vocale)

> par télécopieur: (418) 644-2530

> par courrier électronique:
panorama@cse.gouv.qc.ca

> par la poste:
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Sainte-Foy (Québec) G1V 5B2